Funcionalismo e ensino de gramática

ORGANIZADORAS

Maria Angélica Furtado da Cunha

Maria Alice Tavares

Funcionalismo

e ensino de gramática

ORGANIZADORAS
Maria Angélica Furtado da Cunha
Maria Alice Tavares

Funcionalismo e ensino de gramática

1° Edição

Sumário

Apresentação

Edair Maria Gorski

O livro *Funcionalismo e ensino de gramática* vem, em boa hora, contribuir para o preenchimento de uma grande lacuna existente entre a academia e a escola, ou seja, entre o pesquisador nas Universidades e o professor, especialmente o do Ensino Fundamental e Médio. As organizadoras, Maria Angélica Furtado da Cunha e Maria Alice Tavares, lingüistas reconhecidas pelo seu trabalho na área de lingüística funcional, comprometidas com as questões de ensino de língua materna, oferecem aos leitores – atuais e futuros professores de português – um excelente material que reúne, de forma sistematizada, teoria e prática.

É evidente a preocupação dos diferentes autores presentes nesta coletânea com a questão da formação de professores. Mais especificamente, com a possibilidade de estabelecer uma ponte entre a lingüística funcional e a prática de ensino, permeada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, os autores, a partir de resultados de suas pesquisas, fornecem um conhecimento sobre o funcionamento da língua que vai além do plano conceitual ao buscar envolver o leitor em atividades de observação e reflexão sobre fenômenos lingüísticos do cotidiano, e ao propor estender esse procedimento às aulas de língua materna, de modo a criar condições para um contato mais positivo do aluno com a língua portuguesa.

Os cinco trabalhos reunidos neste volume compartilham a mesma base teórico-metodológica, orientando-se pelos postulados funcionalistas da vertente norte-americana, representada principalmente por Givón, Hopper, Thompson, e associados. Subjacentes a esses trabalhos e como fio condutor dos mesmos, vamos encontrar: uma concepção de língua como "atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada", portanto sujeita a constantes variações e mudanças; uma concepção de gramática como estrutura maleável, adaptativa e emergente, cujas formas são o resultado da fixação de estratégias discursivas usadas na fala; e uma concepção de níveis lingüísticos que interagem articuladamente – morfossintático, semântico e discursivo-pragmático.

Os estudos, em sua maioria, compartilham também a mesma fonte de dados empíricos, a saber, o *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal, organizado pela professora Maria Angélica Furtado da Cunha (1998). Trata-se de textos orais e escritos, distribuídos em cinco tipos (narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião), coletados na década de 1990, produzidos por 20 informantes de ambos os sexos e de diferentes níveis de escolaridade (da alfabetização ao ensino universitário). Vale salientar que esse banco de dados também alimentou os estudos que integram o livro *Procedimentos discursivos na fala de Natal*: uma abordagem funcionalista, organizado pela professora Maria Angélica e publicado pela editora da UFRN em 2000.

O capítulo de abertura do livro, *Lingüística funcional e ensino de gramática,* escrito pelas organizadoras da coletânea, apresenta os pressupostos, princípios e categorias da Lingüística Funcional que dão suporte teórico aos trabalhos reunidos nesta obra. Já na introdução, são abordados, entre outros tópicos: a concepção funcionalista de linguagem, língua e de gramática, especialmente a noção de gramática emergente, que coloca em relevo a forte vinculação entre discurso e gramática e a noção de *continuum* entre as categorias lingüísticas; e questões concernentes ao ensino de língua materna, confrontando criticamente uma perspectiva normativista tradicional com uma perspectiva funcional centrada na língua em uso. Na seqüência, as autoras expõem os princípios mais centrais do funcionalismo – marcação, iconicidade e gramaticalização –, bem como as categorias de prototipicidade, transitividade e plano discursivo, com base em dados do português brasileiro, evidenciando como esses princípios e categorias podem se constituir em ferramentas de caráter pedagógico. Por fim, propõem uma aplicação de conceitos funcionalistas ao ensino de língua materna, mostrando, na prática, o funcionamento de diferentes instâncias gramaticais: a concordância verbal, a multifuncionalidade do item ‘onde’, os recursos de

superlativização, as classes de palavras, com atenção especial a adjetivos, advérbios e verbos.

No segundo capítulo, *A gramaticalização do verbo ir: implicações para o ensino,* Maria Angélica Furtado da Cunha e Maria Aparecida da Silva investigam a mudança de significado e, conseqüentemente, de função, ocorrida com o verbo *ir,* traçando um percurso histórico, apoiado em fontes bibliográficas, que mostra os estágios graduais por que passou esse item verbal em seu processo de gramaticalização no português. As autoras evidenciam como estão implicadas, nessa trajetória, noções semânticas de expansão polissêmica e metafórica, especialmente a mudança que envolve os domínios de espaço – tempo – texto, levando o item de um uso mais concreto para um uso mais abstrato. São exploradas as noções gramaticais de tempo, aspecto e modalidade, que, em maior ou menor intensidade, estão presentes no funcionamento do verbo *ir,* cujas diferentes funções coexistem no português atual: verbo pleno de movimento, verbo auxiliar de tempo futuro (integrando uma locução verbal que compete fortemente com a forma sintética de futuro) e operador argumentativo. Essa explanação mais teórica é fartamente ilustrada com dados de fala e escrita. Encerrando o capítulo, as autoras chamam a atenção para diferentes recursos lingüísticos de expressão do tempo futuro que podem ser explorados nas aulas de língua portuguesa.

O terceiro trabalho que compõe a coletânea, escrito por Maria Alice Tavares, trata de *Os conectores* e, aí *e* então *na sala de aula.* Esses itens são descritos como resultantes de um processo de gramaticalização, pelo qual as formas, originariamente adverbiais, migraram para a categoria de conectores, funcionando, no caso, como seqüenciadores de porções textuais. A partir de critérios que envolvem a freqüência de uso e a complexidade estrutural e cognitiva, a autora distribui esses três itens numa escala de marcação: e < aí < então. Considerando que a marcação é dependente do contexto, testa cinco variáveis (fala e escrita,

tipos de discurso, relações semântico-pragmáticas, níveis de articulação e traços semântico-pragmáticos do verbo da oração introduzida pelo conector), que são abundantemente exemplificadas a partir dos dados de fala e escrita analisados, delineando, então, os contextos preferenciais de uso de cada um dos itens. A pesquisa mostra que existe uma estreita correlação entre contextos mais marcados e conectores mais marcados, e vice-versa. Um resultado surpreendente, porém, é o fato de o conector *e* mostrar-se de uso extremamente freqüente na escrita, tanto nos textos do *D & G* de Natal como em textos da mídia e de redações de vestibular de outras regiões. A partir daí, a autora discute o papel da escola, focalizando temas como prestígio e estigma associado às formas lingüísticas, e sugere uma variedade de atividades que levam o aluno a experienciar a gramática no texto, articulando os processos de leitura, produção textual e análise lingüística.

A categorização do gênero gramatical: uma leitura crítica para o ensino de português é o título do quarto estudo, de autoria de José da Luz Costa. O pesquisador analisa textos escritos (jornais e revistas) da imprensa nacional, evidenciando o mecanismo pragmático-discursivo que leva vocábulos tidos como exclusivamente do gênero masculino, como *bispo, soldado, coronel, oficial, piloto, poeta*, a serem flexionados no feminino (*bispa, soldada*) ou a serem acompanhados de determinantes femininos (*a coronel, a piloto, a poeta*); ou substantivos epicenos a serem especificados quanto ao gênero (*uma mãe camelo*); ou ainda os chamados substantivos sobrecomuns a funcionarem no padrão masculino/feminino (*o personagem Pedro, a personagem Júlia*) – em decorrência de pressões comunicativas relacionadas a mudanças nos padrões sócio-culturais atuais. O autor faz uma ampla retrospectiva de estudos gramaticais sobre o gênero, examinando com vagar o ponto de vista das gramáticas normativas. Na seqüência, expõe os princípios da iconicidade e da marcação, considerando que existe uma relação motivada entre gênero e sexo. Apresenta ainda a noção de prototipicidade, que sustenta sua proposta de um tratamento escalar da categoria gramatical de

gênero em português, ilustrada com inúmeros exemplos. Conclui que a codificação do gênero nominal resulta não só de uma competência léxico-gramatical, mas, sobretudo, de uma competência pragmático-textual.

No último texto, *Relativa copiadora: uso, regularização e ensino*, Edvaldo Balduíno Bispo analisa a forma de organização das orações adjetivas no português brasileiro, com destaque especial para as relativas copiadoras. O autor apresenta um apanhado feito em gramáticas e trabalhos de diferentes tendências teóricas sobre a conceituação de oração relativa, considerando critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos, e descreve as estratégias de relativização do português brasileiro: relativa padrão, cortadora e copiadora, mostrando que esta última ocorre com o relativo em todas as funções sintáticas, prevalecendo a função de sujeito. Na análise dos dados, discute a questão do encaixamento oracional e da integração sintática e semântica a partir das noções de parataxe, hipotaxe e subordinação, explicando seus resultados à luz dos princípios da iconicidade, da marcação e da expressividade. O pesquisador constata que a relativa copiadora é mais recorrente na fala, predominando entre os informantes mais escolarizados, revelando-se, assim, um processo regular de construção no português que responde à necessidade comunicativa de expressividade.

O conjunto dos trabalhos acima sintetizados se constitui num material bastante rico e consistente, no qual os leitores poderão encontrar subsídios teóricos aliados a uma ampla exemplificação representativa de nossa comunicação diária, e a uma variedade de sugestões metodológicas para o ensino da língua portuguesa contemplando a interface forma/função e a exploração da gramática no texto. Em função de sua natureza, esta coletânea não apresenta “receitas” a serem seguidas, antes instiga o professor de língua materna, o estudante de Letras, o pesquisador da linguagem, a “experienciar” novas situações e a trilhar novos caminhos.

Edair Maria Gorski

Florianópolis, novembro de 2006.

1 Lingüística funcional e ensino de gramática

Maria Angélica Furtado da Cunha
Maria Alice Tavares

1. Introdução

A lingüística tem muito a oferecer como subsídio para um processo de ensino-aprendizagem que vise a ampliação das habilidades necessárias para a construção reflexiva, crítica e criadora de textos orais e escritos de gêneros e níveis de formalidade variados, consoante as situações sociais em que são necessários. A atividade de construção textual exige o domínio das regularidades gramaticais que estruturam os textos nas mais diversas práticas discursivas. Diferentes vertentes de pesquisa lingüística podem ser bastante úteis à busca de alternativas para o tratamento, nas escolas de nível fundamental e médio de ensino, de aspectos gramaticais da língua portuguesa. Nesse sentido, é nosso objetivo propor uma reflexão sobre as contribuições advindas de preceitos teórico-metodológicos norteadores da lingüística funcional e das descobertas empíricas que vêm sendo feitas com base em tais preceitos. Salientaremos, em especial, como podem ser abordadas relações entre funções e formas nos mais diversos âmbitos gramaticais, oferecendo, para alguns casos, sugestões práticas, em consonância com as propostas dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Embora a proposta dos PCN atribua grande importância à realização de atividades de prática e de reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso, de um modo geral o ensino de português nas escolas ainda está muito atrelado à orientação normativo-prescritiva, aprofundando o fosso que existe entre a língua escrita formal e a língua oral e escrita utilizada em nossas interações comunicativas diárias. Algumas correntes da lingüística contemporânea têm se voltado para a análise de fenômenos que emergem no uso da língua no dia-a-dia; entretanto, dificilmente os resultados dessas análises chegam até o professor dos níveis fundamental e médio, o que poderia contribuir para que o ensino de língua materna levasse em conta o funcionamento da língua em situação de comunicação, em vez de simplesmente reproduzir noções da gramática tradicional.

Por gramática tradicional nos referimos ao conjunto de conceitos e categorias derivados dos estudos gramaticais de tra-

dição greco-latina que, há alguns séculos, geração após geração, vêm sendo transmitidos nas escolas de modo degenerado, fragmentário, dogmático, prescritivo e irrefletido. A insatisfação generalizada com a qualidade do ensino de língua portuguesa fundamentado nesse tipo de ensino é o motivo primeiro a justificar a existência de pesquisas lingüísticas que visem contribuir para um ensino-aprendizagem que tenha por propósito ampliar as competências comunicativas dos alunos ao privilegiar conteúdos que não estejam distantes da língua que falamos, ouvimos, escrevemos e lemos diariamente no Brasil, em diferentes contextos de interação.

É perceptível a existência de uma grande distância separando a língua apresentada nos compêndios gramaticais da língua que usamos em nossas interações cotidianas. Como resultado, estabelece-se uma dicotomia que desestimula a curiosidade intelectual dos jovens alunos: de um lado, uma língua para concursos, estática, "a mais difícil e mais complexa de todas", "a mais chata", "a mais complicada", aquela que se aprende para ser esquecida algumas horas após a prova; do outro, uma língua dinâmica, criativa, produtiva, maleável no preenchimento das necessidades comunicativas de seus usuários. O desafio, ao que parece, é fazer com que se entenda que a complexidade de uma língua pode e deve ser descoberta a partir de uma reflexão coerente, de uma prática de ensino baseada nos fatos que essa língua realmente revela, não permitindo, principalmente, que um conjunto de regras de uso de escrita padrão se transforme, isoladamente, no objetivo final do processo.

Para tanto, faz-se necessária a adoção de uma nova concepção de língua, bastante diferente daquela que vigora no ensino tradicional. A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.

A língua está sempre entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas.

O ensino de língua materna tem, em geral, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa. A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações coordenadas e subordinadas, etc) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto, etc), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos.

Além de desvinculadas do uso, as unidades gramaticais são trabalhadas de modo compartimentado: classes de palavras e funções sintáticas são focalizadas uma a uma, isoladas das demais, como se não contribuíssem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso e, ao fazê-lo, não interagissem umas com as outras. Acrescente-se também que os tópicos gramaticais geralmente são estudados no âmbito de orações isoladas, perdendo-se a oportunidade de levar os alunos a perceber que as relações de sentido não se reduzem à oração e sim perpassam o texto como um todo. Além disso, invariavelmente são desconsideradas as condições cognitivas, comunicativas e sociais motivadoras da produção lingüística. Assim, o impacto em termos de facilidade/dificuldade de processamento de unidades gramaticais, a questão dos propósitos subjacentes a qualquer interação, a identidade dos interlocutores e seu maior ou menor grau de familiaridade, entre outros, são completamente esquecidos.

O ensino da gramática da língua portuguesa se torna, muitas vezes, enfadonho, cansativo e improdutivo por razões relativamente fáceis de ser contornadas. É mais do que notório o descaso crescente por parte dos jovens pelo estudo da sua própria língua, a ponto de se ter aversão às "aulas de português". Já são

muitas (e antigas) as vozes que se somam na reivindicação de uma nova roupagem para esse ensino, de modo a torná-lo mais prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno. O primeiro passo seria um conhecimento mais amplo por parte do professor sobre a estrutura e o funcionamento da língua. O professor precisa entender sobre seu objeto de estudo, não apenas baseando-se em estudos lingüísticos de diferentes vertentes, mas também buscando observar e refletir por conta própria a respeito dos fenômenos lingüísticos do cotidiano (e estimulando os alunos a também assim procederem).

O segundo passo seria o entendimento de que, embora independentes, os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua devem ser articulados, uma vez que representam diferentes faces de um mesmo objeto. Não se trata da mistura indiscriminada de critérios muitas vezes observada nas análises de nossas gramáticas. Esse procedimento só confunde o aluno. A articulação entre os diferentes níveis da língua pressupõe o reconhecimento de cada nível, isoladamente. É ela que nos permite compreender, por exemplo, que não estruturamos aleatoriamente nosso discurso: a escolha e a ordenação dos elementos lingüísticos é, em última análise, orientada pelas diversas funções que a língua é convidada a desempenhar. O trabalho de Costa (1995, 2000) pode ilustrar esse ponto. Em seu estudo sobre os procedimentos de manifestação da categoria sujeito, Costa investiga as condições de uso que motivam a codificação do sujeito oracional. Sua análise leva em conta não apenas fatores sintáticos, mas também fatores discursivo-pragmáticos, salientando a necessidade de articulação entre o nível morfossintático, representado pela concordância que se dá entre sujeito e verbo, o nível semântico, que expressa a tendência de o sujeito oracional desempenhar também o papel de agente da ação verbal, e o nível pragmático, já que o sujeito tende a exercer a função discursiva de tópico. A incorporação da perspectiva discursivo-pragmática possibilita a descrição da categoria lingüística sujeito para além de seus limites puramente formais. Assim, o aluno pode dispor de mais de um critério e de mais de um nível de análise para auxiliá-lo na tarefa de identificação do sujeito gramatical.

Outro aspecto a ser salientado no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio é que o preconceito com a modalidade oral da língua continua evidente, a despeito de um número cada vez mais representativo de trabalhos que a lingüística hoje desenvolve nessa área. Contudo, a prática de ensino do português parece continuar alheia a essa questão. Nas salas de aula, a oralidade continua recebendo um *status* inferior, continua sendo considerada o espaço privilegiado dos "erros" e "defeitos" da língua, de modo que muitos dos desvios na escrita são analisados como transferências indevidas da fala. Entendemos que o ensino gramatical não pode ser centrado exclusivamente na variedade escrita padrão, que prioriza apenas um subconjunto de fatos, em detrimento das demais variedades. Ao contrário, é preciso expor o aluno a um conhecimento mais diversificado da realidade lingüística brasileira, ajustando o ensino de português a essa realidade. Logo, embora sobrepostos, esses sistemas devem ser analisados separadamente, embora comparativamente, sempre que possível. Cabe à escola desenvolver atividades que, contemplando a variação lingüística observada em textos reais, falados e escritos, levem o aluno a perceber a adequação de determinados empregos em determinadas situações, ou seja, a língua em uso.

Com este trabalho, buscamos responder ao desafio de disponibilizar alternativas mais adequadas de descrição, análise e reflexão sobre o português que usamos em nossa comunicação diária. Para tanto, na próxima seção, serão apresentados os pressupostos e alguns princípios básicos da Lingüística Funcional, exemplificados através de fenômenos observados em textos reais produzidos em situação de comunicação, coletados do *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). Pretendemos contribuir para a formulação de uma gramática do uso no que se refere aos fenômenos apresentados a seguir e nos demais capítulos deste livro, observando os padrões recorrentes nos textos para saber que construções os falantes de fato usam, categorizam e estocam. O estudo que fazemos das unidades e dos padrões da língua do

prisma de sua utilização nas interações comunicativas e de sua manutenção e mudança ao longo do tempo, do espaço e entre grupos sociais distintos, enfim, do prisma de seu funcionamento, está diretamente relacionado a uma preocupação com questões ligadas a aplicações práticas. Dentre essas aplicações, buscamos discutir questões relacionadas a um ensino da língua portuguesa menos autoritário, em que as diferentes funções a que servem a língua possam ser analisadas em seus contextos de uso e em que a variabilidade natural da língua possa ser respeitada.

Abordamos aspectos gramaticais da língua portuguesa tomando-os como fenômenos emergentes e variáveis, cujo estudo é indissociável do discurso, isto é, da língua posta em uso. Nessa tentativa de aproximação entre a lingüística e a prática cotidiana em sala de aula, propomos atividades de análise e produção de textos que incluem o estudo gramatical, dando-lhe um sentido funcional, e que se estendem para a abordagem da oralidade, face ainda tão pouco explorada no ensino de português, visando favorecer um contato mais positivo do aluno com a língua, a fim de que saiba falar, ouvir, escrever e ler mais adequada e competentemente.

2. Pressupostos, princípios e categorias da Lingüística Funcional

De inspiração em Givón, Hopper, Thompson, Chafe, entre outros, a abordagem funcionalista norte-americana defende uma lingüística baseada no uso, observando a língua do ponto de vista do contexto lingüístico e da situação extralingüística. A gramática é vista como um sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia, pois ela é "(...) um conjunto de formas, padrões e práticas que surgem para servir às funções que os falantes necessitam desempenhar com mais freqüência" (FORD; FOX; THOMPSON, 2003, p. 122), ou seja, a gramática é o agregado maleável e internalizado das formações vindas da língua em uso, do discurso, das experiências com a interação lingüística que os seres humanos acumulam durante a vida. Em razão desses fatos, o funcionalismo explica a organização da gramática e a codificação lingüística das

estratégias gramaticais com base em princípios de natureza cognitiva e comunicativa. Entre estes, os mais comumente apontados são a iconicidade, a marcação, o dinamismo comunicativo e a coerência temática (cf. GIVÓN, 2001).

Thompson e Couper-Kuhlen (2005) destacam as seguintes contribuições do funcionalismo para uma nova compreensão da gramática: (1) o reconhecimento de que os padrões gramaticais rotinizados existem porque os falantes precisam de modos rotinizados para implementar *ações* no mundo (certos tipos de ação desencadeiam certos tipos de gramática); (2) o reconhecimento de que a gramática é conhecimento de como *fazer* coisas em conjunto (a gramática é socialmente partilhada, emergente, responsiva à contingência e completamente temporal); (3) o reconhecimento de que, para a lingüística fornecer uma explicação acerca de como as pessoas realmente usam a língua, ela deve considerar a gramática como interacionalmente sensível e cognitivamente realística.

A gramática na ótica emergente não abriga apenas as palavras ou construções tradicionalmente consideradas como pertinentes ao âmbito gramatical, mas também quaisquer porções lingüísticas recorrentes, como expressões idiomáticas, provérbios, clichês, fórmulas, sintagmas especializados, transições, aberturas, fechamentos. Tais elementos tendem à rotinização e à fixação, e são sujeitos às pressões contextuais, como todas as formas gramaticais (cf. HOPPER, 1987). Podemos incluir ainda no elenco gramatical itens ou construções do tipo reformuladores (*quer dizer, vamos dizer,* etc), requisitos de apoio discursivo (*entende?, sabe?, não tem?,* etc), chamadores de atenção do ouvinte (*olhe, veja,* etc), modalizadores epistêmicos (*acho, parece,* etc), dentre outros nem sempre pensados como gramaticais. Trata-se de fórmulas bastante recorrentes, que têm seu uso restringindo por condicionamentos lingüísticos e por vezes sociais, além de preencherem um espaço sintático previsível. Tabor e Traugott (1998, p. 255), fazendo coro com Fraser (1988, p. 32), afirmam que elementos de alta freqüência, sintática e entoacionalmente restritos, devem ser considerados “parte da gramática de uma língua”.

A gramática, entendida como um conjunto de padrões lingüísticos regulares no nível dos sons, das palavras e de unidades maiores como sintagmas, orações e sentenças, é um componente em constante mutação em conseqüência das vicissitudes do discurso, ao qual se molda. Ou seja, há uma forte vinculação entre discurso e gramática: a morfossintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. Concebemos, portanto, a gramática como resultado da regularização ou rotinização de estratégias discursivas recorrentes, na linha de Givón (1979), que defende que a linguagem humana evoluiu do modo pragmático para o modo sintático. Logo, a gramática tem sua origem no discurso, aqui tomado como conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação. Entendemos, com Givón, que a gramática não pode ser compreendida ou estudada sem referência tanto à sua evolução a partir do discurso quanto aos fatores comunicativos e cognitivos que governam seu surgimento. Em termos funcionalistas, essa concepção de gramática corresponde às noções de "gramática emergente" (HOPPER, 1987) ou "sistema adaptativo" (DU BOIS, 1985). Se a gramática é constituída nos contextos específicos de uso da língua, para compreendê-la é preciso levar em conta a perspectiva discursivo-textual. Buscamos, portanto, explicar a forma da língua a partir das funções que ela desempenha na comunicação.

O tipo de análise do uso da língua que propomos incorpora algumas categorias analíticas formuladas por Givón (1979, 1984, 1990, 1995), Heine et al. (1991), Hopper e Traugott (1993), Traugott e Heine (1991), bem como as propostas de Naro e Votre (1989), Votre (1992) e Furtado da Cunha et al. (2003). A seguir, descrevemos a aplicação dos princípios mais centrais do funcionalismo – marcação, iconicidade e gramaticalização –, e das categorias de prototipicidade, transitividade e plano discursivo com base em dados do português brasileiro.

Em termos sumários, "marcação" diz respeito à presença *versus* ausência de uma propriedade nos membros de um par contrastante de categorias lingüísticas. "Iconicidade" representa a hipótese de isomorfismo funcionalmente motivado entre estruturas morfossintáticas e suas funções semânticas ou pragmáticas correspondentes. "Gramaticalização" significa a emergência, ao longo do tempo, de novas estruturas morfossintáticas, a partir de precursores paratáticos, sintáticos ou lexicais.

Sob o rótulo de prototipicidade, o funcionalismo trabalha com a premissa de que os elementos lingüísticos dos distintos níveis de análise não são discretos. A transitividade é formulada como uma noção contínua, escalar, que compreende dez parâmetros sintático-semânticos independentes, focalizando diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração. A categoria plano, com as dimensões de figura e fundo, refere-se à estrutura discursiva, de modo que as porções centrais do texto correspondem à figura, ao passo que as porções periféricas correspondem ao fundo. Esses princípios e categorias serão exemplificados na seção 2.1.

2.1. Marcação, iconicidade e gramaticalização

A gênese do princípio de marcação se situa na lingüística estrutural desenvolvida pela Escola de Praga. Inicialmente formulado para análises fonológicas (com Trubetzkoy), ele é estendido em seguida para a morfologia (nos trabalhos de Jakobson), estabelecendo a distinção entre categorias marcadas e categorias não-marcadas, em um contraste gramatical binário. Um de dois elementos de um par contrastivo é considerado como marcado quando exibe uma propriedade ausente no outro membro, considerado como não-marcado. Esse princípio se aplica a qualquer categoria lingüística, seja ela fonológica, morfológica ou sintática. Por exemplo, a oposição entre os fonemas /p/ e /b/ se dá através do traço sonoridade. Quanto a esse traço, então, /b/ é marcado e /p/ é não-marcado. Na morfologia, com relação à categoria de número, a forma *meninos* [+ plural] é marcada em oposição a *menino* [– plural], forma não-marcada. No nível sintático, uma

construção passiva como *A vidraça foi quebrada pelo menino* é marcada em relação à construção ativa correspondente *O menino quebrou a vidraça*.

Givón (1995) estabelece três critérios para a análise da marcação prototípica:

a. complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa (ou maior) que a estrutura não-marcada correspondente;

b. distribuição de freqüência: a estrutura marcada tende a ser menos freqüente do que a estrutura não-marcada correspondente;

c. complexidade cognitiva: a estrutura marcada tende a ser cognitivamente mais complexa do que a estrutura não-marcada correspondente.

Em geral, esses três critérios de marcação coincidem nas línguas. A correlação entre marcação estrutural, marcação cognitiva e baixa freqüência de ocorrência é o reflexo mais geral da iconicidade na gramática, posto que representa a correspondência ou o isomorfismo entre aspectos substantivos (isto é, comunicativos e cognitivos) e formais da marcação. Ou seja, as categorias que são estruturalmente mais marcadas tendem também a ser substantivamente mais marcadas.

O princípio de iconicidade é definido como a correlação natural e motivada entre forma e função, isto é, entre o código lingüístico (expressão) e seu significado (conteúdo). Os lingüistas funcionais defendem a idéia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência. Como a linguagem é uma faculdade humana, a suposição geral é que a estrutura lingüística revela as propriedades da conceitualização humana do mundo ou o funcionamento da mente.

Em sua versão original, o princípio de iconicidade postula uma relação isomórfica, de um para um, entre forma e conteúdo (BOLINGER, 1977). Contudo, estudos sobre os processos de variação e mudança, ao constatar a existência de duas ou mais formas alternativas de dizer "a mesma coisa", levaram à reformulação dessa versão forte. Na língua que usamos diariamente,

especialmente na língua escrita, existem por certo muitos casos em que não há uma relação clara, transparente, entre expressão e conteúdo. Nesses casos, a relação entre forma e significado é aparentemente arbitrária, uma vez que o significado original do elemento lingüístico se perdeu total ou parcialmente. Por exemplo, o item *entretanto*, hoje, tem significado opositivo, adversativo, que é distante e completamente distinto de seu significado etimológico, de "no interior de algum espaço físico ou de algum espaço de tempo". Em sua trajetória de mudança, perdeu-se a idéia neutra ou não comprometida, em favor de uma idéia de envolvimento do emissor. O mesmo se deu com a forma *embora*, oriunda de "em boa hora". Em sua derivação, esse item perdeu a conotação positiva e migrou para uma acepção oposta, de concessão, como em ***Embora** estivesse cansado, continuou a caminhar* (cf. VOTRE, 1996).

Há, portanto, contextos comunicativos em que a codificação morfossintática é opaca em termos da função que desempenha. A iconicidade do código lingüístico está sujeita a pressões diacrônicas corrosivas, tanto na forma quanto na função: o código (forma) sofre constante erosão pelo atrito fonológico e a mensagem (função) é constantemente alterada pela elaboração criativa, através de processos metafóricos e metonímicos. Ambos os tipos de pressão geram ambigüidade: a) quanto ao código, verifica-se correlação entre uma forma e várias funções; b) quanto à mensagem, observa-se correlação entre várias formas e uma função.

Em sua versão mais branda, o princípio de iconicidade se manifesta em três subprincípios que se relacionam à quantidade de informação, ao grau de integração entre os constituintes da expressão e do conteúdo e à ordenação dos vocábulos na oração. Segundo o subprincípio da quantidade, quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a estrutura de uma construção gramatical indica a estrutura do conceito que ela expressa. Isso significa que a complexidade de pensamento tende a refletir-se na complexidade de expressão (SLOBIN, 1980): aquilo que é mais simples e esperado se expressa com o mecanismo morfológico e gramatical menos comple-

xo. A atuação desse subprincípio pode ser vista no comprimento maior das palavras derivadas em comparação com as palavras primitivas de que se originam, refletindo, na forma, a ampliação do seu campo conceitual:

(1) belo > beleza > embelezar > embelezamento

Outro exemplo é a repetição de certas estruturas verbais, em que o falante deseja expressar o aspecto iterativo e/ou a intensidade da ação descrita, com em:

(2) ... ele fugiu com a moça ... daí fugiram ... começaram a correr e o homem atrás deles ... *correram* ... *correram* ... *correram* ... enquanto isso ... o homem *correndo* ... *correndo* atrás deles ... (*Corpus D&G*, p. 411; extraído de SILVA, 2000).

O subprincípio da integração prevê que os conteúdos que estão mais próximos cognitivamente também estarão mais integrados no nível da codificação – o que está mentalmente junto, coloca-se sintaticamente junto. Esse subprincípio se manifesta, por exemplo, no grau de integração que o verbo da oração principal exibe em relação ao verbo da subordinada:

(3) a. Ana prometeu sair.
b. Ana prometeu que sairia.
c. Ana prometeu que ele sairia.
d. Ana disse para ele sair.
e. Ana disse que ele saísse.
f. Ana disse: "saia!"

Essas orações indicam que quanto menos integrados os dois eventos estão, tanto mais provável que um elemento de subordinação separe a oração subordinada da principal. Em outras palavras, o subprincípio da integração correlaciona a distância linear entre expressões à distância conceptual entre as idéias que elas representam.

O subprincípio da topicalidade diz que a informação mais importante ou mais acessível tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado tem a ver com a relação entre a importância ou acessibilidade da informação veiculada pelo elemento lingüístico e sua colocação na oração. A atuação desse princípio pode ser vista, por exemplo, na tendência em colocar a informação velha antes da

informação nova, como em ***Ele** comprou **um carro novo***.

Do que foi exposto, conclui-se que a língua não é um mapeamento arbitrário entre idéias e enunciados: razões estritamente humanas de importância e complexidade se refletem nos traços estruturais das línguas. As estruturas morfossintáticas não devem ser muito diferentes, na forma e organização, das estruturas semântico-cognitivas subjacentes. Como opção teórica, o princípio da iconicidade, em sua formulação atenuada, permite uma investigação detalhada das condições que governam o uso dos recursos de codificação morfossintática da língua.

O paradigma de gramaticalização, que prevê a mudança de um item lexical em um elemento gramatical ou de uma estratégia discursiva em uma estrutura sintática, decorre da compreensão funcionalista de gramática como mecanismo mutável e instável, moldado pelo uso, pois sujeito a pressões comunicativas e cognitivas. Sob rótulos variados, tem sido utilizado por estudiosos de diferentes épocas e origens para explicar mudanças lingüísticas que se dão com itens que passam do léxico para a gramática ou que se especializam dentro da própria gramática. Muito embora os lingüistas tenham sempre se questionado a respeito da origem e do desenvolvimento das categorias gramaticais, a gramaticalização, tal como concebida aqui, pode ser vista como um paradigma retomado e desenvolvido no quadro da lingüística funcional norte-americana, associado aos fenômenos de variação e mudança lingüística. Com o avanço dessa nova linha de pesquisa, a gramaticalização não é mais vista simplesmente como a "reanálise de material léxico em material gramatical", mas também como a reanálise de padrões discursivos em padrões gramaticais e de funções ao nível do discurso em funções semânticas, ao nível da oração (cf. GIVÓN, 1979; HOPPER, 1979).

Vejamos alguns casos. Um exemplo de gramaticalização que ilustra a trajetória de elemento lingüístico do léxico à gramática é o desenvolvimento de verbos plenos em auxiliares marcadores de tempo-aspecto-modo. Esse fato é bem atestado translingüisticamente e algumas das mudanças mais comuns são:

querer → FUTURO
ir → FUTURO
acabar → PASSADO
ser → PROGRESSIVO

A reanálise de um vocábulo, forma plena livre, em um morfema, forma gramatical presa, pode ser ilustrada com a passagem de *amar* + *hei* > *amarei* e de *tranqüila* + *mente* > *tranqüilamente*. A trajetória de elemento lingüístico que se especializa dentro da própria gramática, ou seja, que muda da condição de menos gramatical (ou menos regular) para mais gramatical (ou mais regular), é observada, por exemplo, com *seja* > *seje* e *menos* > *menos*. Ilustram a reanálise de padrões discursivos em padrões gramaticais a fixação e cristalização de construções negativas que surgem em função de estratégias discursivas determinadas. Assim, pode-se constatar a ocorrência da negativa dupla, como em (4), e da negativa final, como em (5), ao lado da negativa padrão:

(4) *não ...* ***num aceito não*** *porque ...* (*Corpus D&G*, p. 178; extraído de FURTADO DA CUNHA, 2001),

(5) *tudo eu faço ... sabe?* ***tem isso comigo não*** *...* (*Corpus D&G*, p. 264; extraído de FURTADO DA CUNHA, 2001).

A primeira construção negativa é predominantemente usada em contextos que correspondem a uma pausa temática (cf. GIVÓN, 1983), isto é, trechos em que há uma suspensão, interrupção ou digressão da cadeia tópica principal, ao passo que a segunda construção ocorre, preferencialmente, em contextos de resposta a perguntas diretas.

O paradigma de gramaticalização busca, então, descrever e explicar, concomitantemente, um tipo especial de variação e mudança lingüística e a manutenção das formas que estão em processo de mudança. Em outras palavras, em um dado domínio funcional, novos usos estão em constante processo de emergência. Isto não implica, necessariamente, a substituição dos usos mais antigos, os quais podem ainda permanecer na língua e interagir com os mais novos. Ilustra este fato o caso do futuro do presente (indicativo) em português, que pode ser representado tanto pela forma canônica sintética quanto pela perisfrástica, tendo o

verbo *ir* como auxiliar (cf. capítulo 2 deste livro). Isso quer dizer que novos recursos gramaticais podem-se desenvolver a despeito da existência de estruturas mais antigas funcionalmente equivalentes. Segundo Heine et al. (1991), a sobreposição, pela qual um estágio anterior coexiste com um estágio subseqüente, é uma propriedade intrínseca da gramaticalização. Como conseqüência dessa evolução contínua, pode-se atestar, numa dada língua, material gramatical em diferentes estágios de desenvolvimento. É o que acontece, por exemplo, com as estratégias de negação observadas no português brasileiro, em que a construção negativa pré-verbal gramaticalizada (Ex: *Não quero*) é mais antiga e mais freqüente tanto na fala quanto na escrita. Por sua vez, tanto a negativa dupla (Ex: *Não quero não*) quanto a final (*Quero não*), mais recentes na língua, são usadas em contextos restritos na fala e são raras em textos escritos (cf. FURTADO DA CUNHA, 2000).

O surgimento de novas estruturas gramaticais é motivado quer por necessidades comunicativas não preenchidas, quer pela presença de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações lingüísticas adequadas, quer pela própria dinâmica das tendências em curso. Assim, a gramaticalização passa a ser entendida como um processo diacrônico e um continuum sincrônico que atingem tanto as formas que vão do léxico para a gramática como as formas que mudam no interior da gramática. Como diretriz teórica, o parâmetro analítico de gramaticalização, tal como concebido na literatura lingüística contemporânea, passa a ser fonte para o entendimento de estruturas lingüísticas sincrônicas.

2.2. Prototipicidade, transitividade e plano discursivo

A noção de protótipos tem sua gênese na teoria da categorização, associada à psicologia cognitiva. Para Rosch (1973), a prototipicalidade é possivelmente uma conseqüência de propriedades inerentes da percepção humana, como a saliência cognitiva. Tanto as classes morfológicas quanto as categorias sintáticas não apresentam fronteiras nítidas que separem umas das outras; essas classes são entendidas como feixes de traços mais ou menos presentes. O representante prototípico de uma categoria reúne os traços recorrentes de que se compõe essa categoria. Dessa ma-

neira, a classificação é feita através do elemento que exemplifica o protótipo, enquanto os outros pares são classificados considerando as características mais próximas e as mais distantes em relação ao exemplar prototípico. Essa perspectiva não linear e não discreta permite o tratamento escalar e contínuo dos aspectos gramaticais. Assume-se, portanto, um fluxo de migração entre as categorias, que são maleáveis e instáveis, como a própria gramática. É a recorrência de uso de um elemento lingüístico nos contextos cotidianos de interação que fixa ou regulariza um determinado sentido novo ou um novo emprego para esse elemento.

Em oposição à abordagem clássica, alguns lingüistas (CROFT, 1990; PERINI, 1995; FERRARI, 1999, entre outros) consideram a tarefa de categorização lingüística com base na noção de protótipo. A inclusão de um dado item numa dada classe de palavras obedeceria ao critério de presença de propriedades cujo conjunto define aquela classe. Como vimos, o modelo de categorização por protótipos sustenta a classificação das categorias lingüísticas com base nas relações de similaridades existentes entre o protótipo e seus pares.

Para ilustrar a aplicação da categoria prototipicidade, tomemos a questão da instabilidade categorial do adjetivo e do advérbio. Quando se faz um cruzamento de traços de adjetivo e de advérbio de modo, nota-se uma relação de identidade quanto às suas propriedades semânticas, já que ambos têm o papel de modificador, diferenciando-se com relação ao elemento que modificam: o substantivo para o adjetivo e o verbo para o advérbio. Assim como o adjetivo predica um atributo do sujeito, o advérbio de modo predica um atributo da ação. Morfologicamente, no entanto, essas classes se distinguem na medida em que o adjetivo é uma palavra variável, enquanto o advérbio é invariável.

Como vimos anteriormente, a gramaticalização descreve a passagem ou mudança de itens das principais categorias lexicais, como substantivos, verbos e adjetivos, para categorias menores, como preposições, advérbios e auxiliares. Os exemplos típicos envolvem um item lexical ou construção que, quando usado em certos contextos altamente específicos, pode vir a codificar uma

categoria gramatical mais abstrata. No caso em exame, o adjetivo com funcionamento adverbial tem como escopo verbos intransitivos ou "destransitivizados" e ocorre sempre em posição pós-verbal, característica do advérbio de modo. Algumas seqüências encontradas no *Corpus D&G* são: *transar direto*, *reger direito*, *fala sério*, *namorava escondido*, *comia legal*, *chorar desesperado*, *acordou assustado*, etc. Vale notar que nem sempre é possível a substituição da forma adjetiva pelo advérbio em *–mente*, o que parece confirmar a natureza escalar dessas classes gramaticais: em um extremo da escala estariam os adjetivos prototípicos; no outro extremo, os advérbios prototípicos; os espaços intermediários seriam ocupados pelos itens ambíguos entre uma leitura adjetival ou adverbial.

Para a Gramática Tradicional, a transitividade é uma propriedade do verbo, e não da oração: são transitivos aqueles verbos cujo processo se transmite a outros elementos, que lhes completam o sentido. Por oposição, nos verbos intransitivos "a ação não vai além do verbo" (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 132). Ou seja, a classificação de um verbo como transitivo ou intransitivo se apóia na presença versus ausência de um Sintagma Nominal objeto (critério sintático) exigido pelo significado do verbo (critério semântico). Na visão tradicional, portanto, os três elementos da transitividade (sujeito, ação, objeto) co-ocorrem.

Givón (2001) descreve a transitividade como um fenômeno complexo que envolve os componentes sintático e semântico. O evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades semânticas do agente, paciente e verbo na oração-evento, respectivamente:

a. Agentividade: ter um *agente* intencional, ativo;
b. Afetamento: ter um *paciente* concreto, afetado;
c. Perfectividade: envolver um evento concluído, pontual.

Givón enfatiza que todos os três traços semânticos são, em princípio, uma questão de grau. Desse modo, os verbos podem ser subclassificados de acordo com a mudança física discernível registrada no estado do paciente. Outros verbos que pertencem sintaticamente a esse grupo, ou seja, que apresentam sujeito e objeto, podem, contudo, se desviar do verbo transitivo prototípico quer

em termos do grau em que a mudança no objeto é física, óbvia, concreta, acessível à observação, quer em termos do agente-sujeito. Logo, o desvio da transitividade prototípica está associado à semântica lexical dos verbos. Como se vê, a proposta de Givón concebe a transitividade como uma noção gradiente, e não dicotômica como na Gramática Tradicional. Centrada no significado lexical do verbo, a transitividade prototípica reflete o afetamento total do objeto. Os verbos cujo significado não implica mudança de estado ou localização do objeto se afastam do padrão prototípico e, conseqüentemente, exibem menor grau de transitividade.

Na mesma linha, Hopper e Thompson (1980) formulam a transitividade como uma noção contínua, escalar, não categórica. Para esses autores, não há necessidade da ocorrência dos três elementos – sujeito, verbo, objeto – para que uma oração seja transitiva. A transitividade é concebida como um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da sentença. São eles: número de participantes, agentividade e intencionalidade do sujeito, individuação e afetamento do objeto, dinamismo, perfectividade e punctualidade do verbo, polaridade e modalidade da oração. Assim, é toda a oração que é classificada como transitiva, e não apenas o verbo. Vejamos alguns exemplos. Tomemos, primeiramente, os verbos que, pela sua própria semântica, se referem à transferência da atividade de um agente para um paciente que é totalmente afetado, ou seja, os verbos que, em princípio, seriam prototipicamente transitivos. No trecho a seguir, a informante conta um acidente de carro:

> (6) ... aí quando meu pai viu que o carro ia virar ... aí ... virar não ... que ia bater ... aí ... **segurou a barriga da minha mãe** ... e **empurrou o banco da frente** que minha tia estava ... o empurrão foi tão grande que ela entrou pra dentro das ferragens do carro ... aí eu sei que ... e ela ficou dentro do ... das ferragens do carro ... fratu/**fraturou a perna** ... sabe? Foi uma luta pra tirar ela de dentro do carro ... **o motorista ... primo da minha mãe quebrou ... o ... a cara toda** ... o rosto ... sabe? ficou só os pedaços ... (*Corpus D&G*, p. 222).

Enquanto as duas primeiras orações apresentam todos os traços de alta transitividade, nas duas últimas o sujeito é não agentivo; na verdade, tanto a tia da informante quanto o primo da sua mãe sofrem os efeitos da ação verbal em uma parte do seu corpo. Assim, as orações com *segurou* e *empurrou* representam as transitivas prototípicas, localizando-se no ponto mais alto da escala de transitividade (grau 10), e as orações com *fraturou e quebrou* se posicionam abaixo delas (grau 8).

É importante ressaltar que a simples presença de agente intencional e de paciente afetado não é garantia do grau máximo de transitividade da oração, como se pode ver em (7), que, por apresentar verbo não punctual e imperfectivo, recebe grau 8:

> (7) ... mas ... **eu sempre falava aquilo** brincando ... eu falava que era burro de carga ... reclamava ... mas brincando ... no fundo ... no fundo ... eu até gosto de ajudar ... (*Corpus D&G*, p. 178).

No trecho em (8), temos dois participantes nominais relacionados ao verbo (*o plenário* e *a pessoa*), mas o objeto-paciente não é afetado porque a oração é apresentada como hipotética, irrealis, codificada pela conjunção condicional *se*. Em outras palavras, se a ação não ocorreu, o objeto não sofreu mudança de estado. Essa oração se situa no ponto 7 da escala.

> (8) ... sempre todo congresso tem uma nova eleição ... né ... e nesse ... sim ... tava tendo lá ... né ... a gente tinha uma chapa que de última hora desistiu um cara lá ... Ribamar [...] teve uma discussão lá pra ver se colocava um cara no lugar de Ribamar ou se não ... **se o plenário na sessão indicava a pessoa** e tudo mais ... (*Corpus D&G*, p. 178).

No exemplo seguinte, retirado de um trecho em que o informante narra a entrega do prêmio que ganhou num congresso batista, o sujeito é agente mas o objeto não é paciente:

> (9) "... eu quero o congressista modelo ... não é ... o congressista que mais participa ... que tava presente em tudo ... que tá sempre ali ajudando a algum jovem ... a organizar as coisas [...] então **eu observei isso** em uma pessoa ..." (*Corpus D&G*, p. 180)

Embora envolva agentividade, a interpretação semântica de *observar* não implica o caso paciente: o objeto desse verbo não registra nenhuma mudança de estado perceptível. Essa oração tem grau 6 de transitividade, sendo marcada negativamente para cinese, punctualidade, afetamento e individuação do objeto.

Em (10), o sujeito não é agente e o objeto não é paciente:

(10) ... já no último dia ... eu fiquei sabendo que a gente tava concorrendo com três igrejas só ... (...) e aí começou a ficar mais animado e tudo porque **eu queria esse prêmio** de todo jeito pra ela ... lá pra igreja ... né ... (*Corpus D&G*, p. 178)

O verbo *querer*, assim como os verbos de cognição e sensação, está semanticamente mais próximo de um estado do que de uma ação: tem sujeito experiencial e seu objeto, mesmo não sendo um paciente afetado, é codificado como o objeto prototípico de uma oração transitiva devido a um processo de extensão metafórica. A oração em negrito em (10) se localiza no ponto 4 da escala de transitividade, com marcação negativa dos parâmetros cinese, intencionalidade, agentividade, punctualidade, afetamento e individuação do objeto.

É importante observar que, pela classificação da Gramática Tradicional, todas as orações de (6-10) são igualmente transitivas. Segundo a formulação de Hopper e Thompson, essas orações se ordenam numa escala, apresentando graus diferentes de transitividade.

Hopper e Thompson (1980) propõem o conceito de transitividade como um universal lingüístico, associado a uma função discursivo-comunicativa: o maior ou menor grau de transitividade de uma oração reflete o modo como o falante estrutura o seu discurso para atingir seus propósitos comunicativos. A universalidade do complexo de transitividade parece residir no fato de que os parâmetros que o compõem estão relacionados ao evento causal prototípico, definido como um evento em que um agente animado intencionalmente causa uma mudança física e perceptível de estado ou locação em um objeto (SLOBIN, 1982). São esses os eventos que a criança primeiro percebe e codifica gramaticalmente. Há, portanto, uma correlação entre os traços que caracterizam o evento causal prototípico e os parâmetros que identificam

a oração transitiva canônica. Logo, por refletirem elementos cognitivamente salientes, ligados ao modo pelo qual a experiência humana é apreendida, os parâmetros da transitividade assinalam elementos salientes no discurso.

A categoria plano discursivo diz respeito à organização estrutural do texto e compreende as dimensões de figura e fundo. A dicotomia figura/fundo foi formulada pela psicologia da Gestalt como um princípio que subjaz à percepção e à cognição. As entidades que aparecem em primeiro plano (isto é, que são mais salientes) são percebidas com mais nitidez e facilidade, ao passo que aquelas que se encontram fora de destaque são menos aparentes e perceptíveis. Em termos do discurso, essa distinção corresponde à oposição entre central e periférico. O modo como o falante organiza o seu texto é determinado, em parte, pelos seus objetivos comunicativos e, em parte, pela sua percepção das necessidades de seu interlocutor. Para que a comunicação se processe satisfatoriamente, ou seja, para que os interlocutores possam partilhar a mesma perspectiva, o falante orienta o ouvinte a respeito do grau de centralidade e perifericidade dos enunciados que constituem seu discurso.

Na lingüística funcional, a categoria plano foi originalmente aplicada ao estudo de narrativas. Por figura entende-se aquela porção do texto narrativo que constitui a comunicação central e apresenta a seqüência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, realis, sob a responsabilidade de um agente. Por sua vez, fundo apresenta material que corresponde à descrição de ações e eventos simultâneos à cadeia da figura, incluindo a descrição de estados, a localização dos participantes da narrativa e os comentários avaliativos. Às porções figura e fundo de um texto associa-se um feixe de propriedades, traduzidas pelos parâmetros do complexo de transitividade, tal como descrito acima. Em outras palavras, os componentes da transitividade mantêm relação de co-ocorrência por desempenharem funções discursivas comuns, que são as de assinalar as partes centrais e as periféricas de um dado texto. Desse modo, quanto mais alto uma oração se situar na escala de transitividade, tanto mais pro-

vável que ela seja interpretada como figura, e vice-versa: quanto mais baixa sua transitividade, tanto mais provável sua interpretação como fundo. Portanto, há uma correlação probabilística forte entre a marcação dos componentes da transitividade e a distinção entre figura e fundo.

O fragmento narrativo abaixo ilustra a categoria plano discursivo:

> (11) eu vou contar um ... um ... um acidente que aconteceu comigo em setenta e três né ... uma coisa que marcou muito ... na minha vida ... é eu tinha seis anos ... aí nós saímos da ... nós morávamos em Nova Descoberta ... aí nós saímos de casa né ... a passeio durante o ... pela manhã ... eu ... eu ... meu irmão ... papai ... um motorista ... num jipe ... e a empregada que ia grávida também né ... a empregada lá de casa ... aí a gente foi pra Pium né ... aí a gente foi de manhã ... aí ficamo lá o dia todinho né ... aí o pessoal bebeu e tudo né ... foi na volta ... é:: à tardezinha aí ... a gente ia num ... num jipe né ... num jipe até velho sem capota sem nada ... de praia ... aí chegou em frente à Soriedem na BR ... aí um ... um ... um ônibus da ... da empresa Nordeste né ... nós vinha de lado esquerdo da ... da pista geralmente carros ... pra:: é:: cortar outro ... corta pela esquerda né? aí ele veio no ... na ... na ... na ... na ((riso)) aí ele veio pediu ... pediu pra passar ... aí o motorista também tava muito melado né ... aí passou ... aí na ... na ... na ... aí o motorista não deixou passar ... aí ele cortou pela direita e trancou a gente e jogou todo mundo na BR ... (*Corpus D&G*, p. 21).

Figura	Fundo
	eu vou contar um ... um ... um acidente que aconteceu comigo em setenta e três né ... uma coisa que marcou muito ... na minha vida ... é eu tinha seis anos ...
aí nós saímos da ...	
	nós morávamos em Nova Descoberta ...
aí nós saímos de casa né ...	
	a passeio durante o ... pela manhã ... eu ... eu ... meu irmão ... papai ... um motorista ... num jipe ... e a empregada que ia grávida também né ... a empregada lá de casa ...
aí a gente foi pra Pium né ...	
	aí a gente foi de manhã ... aí ficamo lá o dia todinho né ...
aí o pessoal bebeu e tudo né ...	
	foi na volta ... é:: à tardezinha aí ... a gente ia num ... num jipe né ... num jipe até velho sem capota sem nada ... de praia ... aí chegou em frente à Soriedem na BR ...
aí um ... um ... um ônibus da ... da empresa Nordeste né ...	
	nós vinha de lado esquerdo da ... da pista geralmente carros ... pra:: é:: cortar outro ... corta pela esquerda né?

aí ele veio no ... na ... na ... na ... na ((riso)) aí ele veio pediu ... pediu pra passar ...	
	aí o motorista também tava muito melado né ...
aí passou ... aí na ... na ... na ... aí o motorista não deixou passar ... aí ele cortou pela direita e trancou a gente e jogou todo mundo na BR ...	

O quadro acima mostra que as orações da figura apresentam eventos dinâmicos, concluídos, pontuais, afirmativos, realis, sob o controle de um agente, que representam a seqüência temporal dos eventos narrados. As orações do fundo, por sua vez, não têm essas propriedades, e servem para contextualizar a narrativa, situando-a no tempo e no espaço, e introduzindo comentários descritivos e avaliativos do narrador.

3. O funcionalismo na sala de aula

Neste livro, apresentamos estudos que propõem uma aplicação de conceitos funcionalistas e de achados feitos com base nesses conceitos ao ensino de língua materna. Trata-se de estudos realizados por membros do Grupo de Estudos Discurso & Gramática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que focalizam diferentes processos de codificação morfossintática e demonstram possibilidades de contribuições da abordagem funcionalista ao ensino da gramática. A fonte dos dados empíricos é o *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), constituído de textos produzidos por falantes de diferentes níveis de escolaridade em situações reais de interação.

A ênfase no discurso e nas funções da língua no uso real (cf. FURTADO DA CUNHA; VOTRE, 1998) pode ser aponta-

da como um dos grandes atrativos da teoria funcionalista para a lingüística aplicada. O trabalho consistente de Halliday (1973, 1975, 1978 e 1985) é um bom exemplo da aplicação dessa teoria à resolução de problemas práticos envolvendo a linguagem. A visão hallidayana de que a língua é aprendida porque ela serve a propósitos funcionais tem sido tomada como base para o ensino de alfabetização e leitura nos primeiros estágios em escolas da Austrália. Tal postura se traduz na preparação de atividades de aprendizagem significativas em um contexto em que todas as quatro habilidades lingüísticas (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) são regularmente praticadas. Com relação à vertente funcionalista norte-americana, pode-se citar Givón, responsável por uma abordagem discursiva aplicável a dados de língua falada e escrita. No prefácio de *English grammar*: a function-based introduction, Givón explicita que esse livro se destina ao ensino da gramática do inglês tanto a estudantes quanto a professores, partindo da concepção de gramática como um meio para a produção de textos coerentes.

A abordagem funcionalista argumenta a favor de uma lingüística baseada no uso, considerando a língua do ponto de vista do contexto lingüístico e da situação extra-lingüística. Acolhe a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades de comunicação dos seus usuários e as gramáticas refletem essas adaptações. Nesse sentido, a forma da língua deve refletir a função que exerce ou ser restringida por ela. A língua é tida como uma estrutura maleável, emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso. A codificação morfossintática é, em grande parte, resultado do uso da língua. A evolução das estruturas morfológicas e sintáticas acontece através da fixação de estratégias discursivas. Em outras palavras, há um forte vínculo entre discurso e gramática, de tal modo que a morfossintaxe tem sua origem no discurso.

Além das inovações, que surgem e são assimiladas via uso, o processo de aquisição da língua em si também se desenrola como conseqüência das interações comunicativas em que se envolve o ser humano desde seu nascimento. A cada troca comu-

nicativa, as gramáticas individuais estão sujeitas a sofrer modificações pela inclusão de novos modos de organizar o discurso, ou, ao menos, por alterações na freqüência com que o indivíduo passa a optar por certo modo de organização. Os padrões gramaticais emergem, portanto, da rede formada pela experiência de um usuário com a língua.

A freqüência de uso é fundamental na etapa de aquisição da língua. Conforme Hallan (2001), o que é mais freqüente é adquirido primeiro, pois aparece mais constantemente nas diversas experiências das crianças com o uso da língua. Elas adquirem construções e rotinas, porções lingüísticas bem específicas que apenas mais tarde se tornam produtivas e mostram evidência de representação mais esquemática. Por exemplo, no inglês, a preposição *over* não é adquirida isoladamente, mas sim em construções, destacando-se também o fato de que algumas das primeiras construções usadas pelas crianças trazem *over* em função não preposicional: *over there*, *over here*, *over* em sintagmas verbais (*fall over*, *pull over*). O mesmo é válido para a preposição *on*, adquirida inicialmente como parte de construções do tipo *come on, put on*.

Nessa perspectiva, um dos papéis do professor de língua materna é o de atuar como orientador do processo de construção e re-construção do saber gramatical dos alunos, incentivando-os a experienciarem a língua em suas múltiplas faces, em situações de uso real. Desse modo, estará criando oportunidades para a emergência de padrões gramaticais heterogêneos, e para o refinamento das estratégias de manejo desses padrões, com a ampliação da capacidade de adequá-los a situações de uso variadas. Uma vez que a gramática de cada um passa por alterações à medida que as experiências vão se somando, quanto mais intensas e mais variadas forem as situações de uso a que for exposto o indivíduo, mais múltipla será sua gramática e maior será sua habilidade de ajustá-la conforme demandarem as situações comunicativas de diversas ordens (orais e escritas, mais e menos formais, de gêneros textuais variados, envolvendo diferentes dialetos e a língua padrão/culta, etc).

Vale ressaltar que as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo D&G não visam à aplicação pedagógica imediata, mas representam um esforço em chegar ao professor de ensino fundamental e médio, oferecendo um levantamento das principais descobertas e conclusões sobre o funcionamento da língua portuguesa em situação de comunicação, como uma alternativa para o ensino diferente da mera reprodução das noções tradicionais provenientes de gramáticas normativas e manuais didáticos. Interessa-nos contribuir para a formação de professores de língua materna, discutindo uma postura didático-pedagógica que tome por base o uso vivo da língua e suas variações. Nesse contexto, a abordagem funcional à natureza emergente da gramática pode ser uma ferramenta eficaz. As situações de interação lingüística não acontecem independentemente do que está na mente de cada um dos interlocutores, e o que está na mente, por sua vez, é influenciado pelo que acontece no contexto da interação (cf. HUTCHINS, 1995; TOMASELLO, 1998). É a partir da interação humana que os padrões gramaticais emergem e se tornam fixos. A observação sistemática do uso da língua em situações cotidianas de comunicação revela um quadro de multifuncionalidade e variação que pode e deve subsidiar a prática de ensino de português.

Vejamos, primeiramente, a questão da concordância entre sujeito e verbo em uma oração. Diversos estudos (cf. SCHERRE; NARO, 1997, entre outros) têm demonstrado que a concordância verbal é um caso típico de variação inerente no português do Brasil. Em sua dissertação sobre a categoria sintática sujeito, Costa (1995, 2000) examina as condições comunicativas que podem fornecer subsídios para que o professor de português discuta com seus alunos esse tópico gramatical. Sua análise não se restringe à perspectiva sintática tradicional, mas se baseia, sobretudo, em fatores discursivo-pragmáticos. Com relação à concordância, Costa verifica o índice de realização da flexão verbal com sujeito explícito nominal de 3ª pessoa do plural e relaciona os casos não concordantes com determinados contextos estruturais e discursivo-pragmáticos, conforme ilustram os exemplos abaixo:

(12) No chão tem um cesto onde **é colocada roupas sujas**. (*Corpus D&*G, p. 319).

Em (12), verifica-se uma construção passiva analítica em que o informante não realiza a concordância verbal. O contexto estrutural motivador da ausência de concordância, nesse caso, é a posição deslocada do sujeito (*roupas sujas*), para depois do verbo. Nessa posição marcada, o sujeito adquire características de objeto direto, e é assim interpretado.

> (13) Há pouco tempo atrás **dois bárbaros assassinatos**, o da atriz Daniela Perez e o da menina que foi queimada pelos seqüestradores **ressuscitou** a polêmica da Pena de Morte. (*Corpus D&*G, p. 321).

O subprincípio icônico da integração pode explicar a ausência de concordância verbal em orações em que sujeito e verbo se encontram estruturalmente distanciados, como em (13). A introdução de material de apoio entre o sujeito e o verbo, como o aposto *o* [assassinato] *da atriz Daniela Perez e o da menina que foi queimada pelos seqüestradores* enfraquece a integração entre sujeito e predicado no plano do conteúdo, o que resulta na não flexão verbal.

> (14) Batman percebeu que os pingüins eram levados por vibrações, logo ele interferiu nessa freqüência e os pingüins voltam a gruta. Aproveitando a chance, **Batman os perseguem**. (*Corpus D&*G, p. 318).

Em (14), o informante promove a concordância entre o verbo *perseguem* e o objeto *os* (correferente a *pingüins*). Essa concordância é motivada pela posição do clítico *os*, anteposto ao verbo. Ou seja, a pressão estrutural da ordenação SN + V é tal que não importa se o SN codifique um sujeito ou um objeto: o falante é levado a realizar a concordância. É interessante observar que essas ocorrências foram coletadas em textos escritos, em princípio mais próximos da norma padrão porquanto mais cuidados.

No ensino da concordância ou da categoria gramatical sujeito, o professor de português pode ampliar seus recursos didáticos se incorporar a perspectiva discursivo-pragmática, levando seus alunos a refletir sobre esses tópicos para além de seus limites

puramente formais. Assim, professor e alunos podem discutir as motivações que levam o usuário da língua a realizar ou não a concordância de número entre sujeito e verbo. É possível mesmo que o professor proponha a seus alunos atividades de pesquisa sobre o tema: os alunos podem averiguar textos de diferentes gêneros orais e escritos para mapear casos de realização ou não de concordância e tentar deduzir por conta própria as razões pelas quais a marca de concordância foi colocada ou não a cada caso. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre a língua muito mais significativa do que a leitura de listas de explicações e de exemplos por vezes até distantes do uso real contemporâneo.

O parâmetro de gramaticalização pode explicar o deslizamento de sentido que ocorre com o item *onde*, freqüentemente utilizado por falantes de distintos níveis de escolaridade para referir-se não apenas a lugar concreto, como previsto pela gramática tradicional. Bezerra Oliveira (1997, 2000) constata a multicategorização e multifuncionalidade de *onde*, que, do sentido original de espaço físico (15), acumula ainda outros significados diferentes, sendo também usado para referir-se à noção de tempo (16), evoluindo até a categoria de marcador de pausas, desprovido de significado lexical e utilizado como um recurso coesivo para organizar e planejar internamente o turno (17). Esse processo de polissemia corresponde à trajetória de abstratização espaço > tempo > texto, proposta por Traugott e Heine (1991), percorrida por *onde* em seu processo de gramaticalização. Vejam-se os seguintes exemplos:

(15) ... no banheiro nós vamos encontrar ... uma prateleira ... **onde** fica os utensílios pessoais ... (*Corpus D&*G, p. 309).

Em (15), o *onde* desempenha sua função canônica de pronome relativo, com sentido de espaço físico, remetendo a *prateleira*.

(16) ... depois disso ... teve a noite **onde** foi escolhido o grupo de cinco pessoas mais ou menos ... (*Corpus D&*G, p. 304).

No exemplo (16), o referente de *onde* é *a noite*, que não é espaço físico, mas espaço de tempo, ou melhor, é o tempo representado

como se fosse espaço. O *onde*, então, por se referir a *a noite*, funciona como uma metáfora, representando, assim, um conceito mais abstrato a partir de um mais concreto.

(17) ... nós encontramos um ponto ... **onde** ... esse ponto marcou a mu/ uma mudança na minha vida ... foi uma igreja ... (*Corpus D&*G, p. 80).

Em (17), o *onde* funciona como um mero marcador de pausas, ou seja, como meio de organizar e planejar internamente o turno. A motivação funcionalista para essas realizações do *onde* tão diferentes da cristalizada na gramática tradicional pode orientar o professor no tratamento de questões que dizem respeito a variação, registro, modalidade, polissemia, emergência de novos usos para itens já existentes, entre outras. Mais uma vez, constitui uma ótima oportunidade de tornar a aula de português um espaço de reflexão consciente sobre os fatos da variedade lingüística oral que os alunos utilizam diariamente e da variedade padrão que devem utilizar em situações mais formais de comunicação.

Em sua pesquisa sobre os recursos alternativos de superlativação, Silva (1998, 2000) investiga a relação entre forma e função motivada pelo princípio de iconicidade na codificação das estratégias de intensificação, com base em enunciados como:

(18) ... Pelotas é uma cidade quase do tamanho de Natal ... **linda** ... **linda** ... **linda** ... **linda** ... (*Corpus D&*G, p. 102).

(19) ... "ah sabe o que que eu fazia com esse pinico? um jarro ... fazia um jarro ... assim **bem bonitão**" ... (*Corpus D&*G, p. 339).

(20) Eu acho isso que o namoro de hoje está **muito avançado demais** principalmente esses rapazes que usa brinco, cabelo comprido e tatuagerm porque eu não gosto desse de rapazes. (*Corpus D&*G, p. 363).

(21) I: aí o menino que era **muito fofinho** ... **muito bonitinho** ...
E: era pequeno?
I: era **bem pequenininho** ... (*Corpus D&*G, p. 30).

Em (18), a repetição enfática do adjetivo *linda* reflete a atitude do locutor em realçar um item dentre os demais, procurando chamar

a atenção do interlocutor para esse item. No exemplo (19), a intensificação se dá através do uso do adjetivo no grau aumentativo (*bonitão*) precedido pelo advérbio de intensidade *bem*. No enunciado em (20), além da anteposição de *muito* ao adjetivo *avançado*, o processo de superlativação é reforçado pelo uso do advérbio de intensidade *demais*. Note-se que nos três últimos exemplos o falante faz uso de dois morfemas de intensificação distintos para veicular o conteúdo superlativo: ***bem*** *bonit**ão*** em (19), ***muito*** *avançado* ***demais*** em (20) e ***muito*** *fof**inho*** e ***bem*** *pequen**ininho*** em (21). Segundo Silva, ao lado da atuação do componente semântico-cognitivo na emergência dessas estruturas, coatuam pressões de ordem discursivo-pragmática, isto é, elementos que têm a ver com as estratégias de enunciação, subjacentes ao jogo ilocucionário que se processa na interação verbal. Essas construções superlativas fogem aos modelos canônicos apresentados pela gramática normativa, mas podem ser justificadas invocando-se o subprincípio icônico da quantidade, ao qual se vincula sua complexidade semântica. Silva demonstra que, mesmo nas construções tradicionais do superlativo, a motivação icônica é transparente, já que, tanto na forma analítica (*muito rico*) como na sintética (*riquíssimo*) há um morfema a mais (um advérbio ou um sufixo intensificadores), refletindo o acréscimo de um traço semântico (elevação de grau) à noção básica do vocábulo. Tem-se, portanto, uma relação motivada entre conteúdo e expressão. Sua análise procura comprovar que a língua é uma estrutura maleável e que essa concepção deve subjazer à orientação pedagógica do professor de português.

Em sua dissertação, Vidal (2000) focaliza a migração progressiva de uma categoria para a outra considerando itens que ora apresentam propriedades morfossintáticas próprias do adjetivo, ora identificam-se com o comportamento do advérbio de modo, e ora ainda se colocam como um caso ambíguo, oscilando entre uma classificação e outra. Ou seja, exibem um comportamento morfossintático que ainda não se definiu como de adjetivo ou de advérbio. Essa possibilidade de manifestação demonstra a configuração escalar em que se alinham essas classes de palavras.

Passemos aos exemplos:

(22) ... bom eu desisto ... eu já ... já apliquei tudo que era castigo ... que eu devia ... consegui aplicar nele ... fora ... eu já sei que ... que as pessoas que **nascem leais** a você ... **morrem leais** a você ou ao menos crêem que é ... (*Corpus D&G*, p. 368).

(23) ... a gente vê que nos interiores ... quando chega a época de eleição ... o que é que faz? podem ter duas pessoas boas candidatas ... que acontece o seguinte ... eles compra o voto ... pega lá ... vai ... dá um dinheirinho e diz ... "olhe ... vote em fulano" ... ele vai e vota ...nem sabe pra quê ... mas vivem em condições miseráveis ... eles têm um dinheirinho a mais ... eles não vão negar ... quer dizer ... o ... daí já lhe tira o direito de ... de escolher o número melhor ... eles são obrigado a **viverem ruim** ... (*Corpus D&G*, p. 86).

(24) ... eu tava assim de costa ... aí quando ele passou ... aí eu olhei ... menina ... todos dois se **olharam juntinhos** ... eu e ele ... (*Corpus D&G*, p. 356).

Comparando-se as ocorrências em (22) e (23), vê-se que em (22) a forma *leais* tem o funcionamento típico de um adjetivo, tanto morfológica, quanto sintática e semanticamente: apresenta flexão de plural, concordando com o substantivo *pessoas*, que modifica, atribuindo-lhe uma qualidade. Em (23), por outro lado, a forma *ruim* é morfologicamente invariável e incide diretamente sobre o verbo, acrescentando a esse uma circunstância de modo, o que, semanticamente, a aproxima de um advérbio. Em (24), *juntinhos* apresenta um comportamento ambíguo, indefinido entre sua inclusão na classe do adjetivo ou do advérbio. No plano semântico, a substituição de *juntinhos* por *simultaneamente* permite uma interpretação adverbial desse item. Do ponto de vista morfológico, *juntinhos* se apresenta flexionado em número, concordando com *todos os dois*, como um adjetivo. Há, portanto, uma sobreposição de traços de adjetivo e advérbio, contribuindo para tornar mais difusa e fluida a fronteira entre essas classes gramaticais.

A possibilidade de ocorrência do adjetivo em funcionamento adverbial flexionado em gênero, concordando com o substantivo sujeito da oração, indica que o processo de gramaticalização dessas formas ainda não se completou. O usuário da língua parece vacilar entre a flexão ou não do adjetivo que apresenta um novo funcionamento discursivo. Embora se refiram *en passant* à possibilidade de "adverbialização do adjetivo", as gramáticas tradicionais insistem em que o critério de diferenciação das duas classes de modificadores é a variabilidade do adjetivo e a invariabilidade do advérbio (cf. ROCHA LIMA, 1999; BECHARA, 1999, entre outros).

A co-existência de traços do adjetivo e do advérbio em um mesmo item lexical aponta para um trabalho com classes de palavras na perspectiva funcional da linguagem, com base na noção de prototipicidade, que distribui os diversos membros de categorias limítrofes em um *continuum*. Essa coexistência de traços alerta ainda para o fato de que, por conta do contínuo típico da mudança categorial, a divisão de palavras em classes não deve resultar em categorias estanques. O professor pode apontar a relação existente entre diversas classes (como adjetivo e advérbio, advérbio e conjunção, etc) e esclarecer que há palavras que possuem propriedades de duas delas, talvez por que estejam migrando de uma à outra.

Outro caso de itens que apresentam ocorrências ambíguas entre duas categorias é o de *pegar, chegar* e *ir*. Eles são utilizados, em construções bastante similares, como verbos lexicais[1] que se referem ao deslocamento físico de um agente num espaço (*ir* = deslocamento de um lugar a outro; *chegar* = deslocamento que leva a atingir um ponto no espaço; *pegar* = deslocamento que resulta em alteração na localização espacial de um objeto), e como

1 *Verbo pleno* ou *lexical* é aquele que possui significado lexical/referencial, isto é, que faz referência a ações, processos ou estados relacionados aos universos físico, social e cognitivo. Por exemplo, *correr* em *poderia ter corrido, falar* em *começou a falar*, *refletir* em *vou refletir*. Opõe-se a *verbo auxiliar*, que possui significado gramatical, isto é, que indica tempo, aspecto, modo, etc, como *poder, ter, começar* e *ir* nos mesmos exemplos.

verbos auxiliares que indicam que o evento referido pelo verbo lexical que se segue foi súbito, repentino, brusco. Além disso, também podem deixar transparecer, nesse uso auxiliar, indicações atitudinais e/ou avaliativas por parte do falante, dentre as quais se destacam a surpresa, a frustração ou a irritação frente ao evento inesperado, súbito. Como ilustração, vejamos ocorrências com o verbo *pegar* (exemplos com os verbos *chegar* e *ir* podem ser conferidos em TAVARES, 2006):

> (25) O gato foi encontrado morto na beira da estrada, sujo, mais sem ferimentos nenhum, **o homem pegou o gato e enterrou no cemitério**. (*Corpus D&*G, p. 46).
>
> (26) é assim... faz... **pega uma laranja e um limão e espreme** ... bota na máquina ... na máquina ... deixa até escorrer ... e depois bota no liquidificador e fica igualzinho a fanta ... o gosto de fanta ... (*Corpus D&*G, p. 424).
>
> (27) aqui quando me dá na telha eu vou... chamo os amigos ... "vamo embora pro shopping?" "bora ... gastar dinheiro" ... vou ao Circo da Folia ... agora na Vila Folia ficou mais difícil ... mas eu ia ao Circo da Folia ... porque mui/ muitos amigos fazem aniversário ... faz a festinha ... convida ... a ... o cara é legal ... num sei quê ... bom me convidam ... **pego e vou** ... uma reca assim ... um bando ... arrastão pra festa ... por isso que eu digo que essa foi a melhor coisa que aconteceu assim ... pra mim ... (*Corpus D&*G, p. 366).
>
> (28) o amigo dele pensava que ela tava só com ele por causa da grana ... que não gostava ... que qualquer homem que se aproximasse ... quisesse alguma coisa com ela ... ela ia ceder ... mas aí ele se enganou ... aí ele ficou revoltado ... aí foi falar né? pro ... pro dito cujo ... aí ... **ele pegou e acreditou no amigo** ... era um amigo de vários anos de amizade ... num ia ... realmente ele num ia ... é:: duvidar ... né? porque se eu sou sua amiga ... você ... há muitos anos ... você diz uma coisa pra mim ... você acha que eu vou duvidar? (*Corpus D&*G, p. 243).

Em (25), ocorre a codificação lingüística de dois even-

tos através de duas orações coordenadas unidas pela conjunção *e*. Cada um desses eventos envolve uma ação que é codificada por meio de um verbo lexical (*pegar* e *enterrar*, respectivamente), o qual ocupa a posição de núcleo do sintagma verbal da oração. Na primeira oração, a ação de ‘retirar algo/alguém de algum lugar e segurar esse algo/alguém com as mãos ou com outro instrumento’ (ou, simplesmente, ‘retirar X de algum lugar e segurar X’) é expressa pelo verbo *pegar* e, na segunda oração, a ação de ‘pôr dentro do solo’, ‘cobrir de terra’, ‘sepultar’ é expressa pelo verbo *enterrar*. Os dois eventos sucedem-se temporalmente: primeiro o gato é pego, depois é enterrado.

Em (26), também estão em destaque duas orações coordenadas; cada uma delas predica um evento e possui por núcleo um verbo lexical. Na primeira oração, trata-se de um verbo que denota a ação de pegar (isto é, ‘retirar X de algum lugar e segurar X’) e, na segunda oração, um verbo que denota a ação de espremer (isto é, ‘comprimir para extrair líquido’). A ação expressa pelo verbo *espremer* sucede-se temporalmente à ação expressa pelo verbo *pegar*. Ou seja, há em (26), à semelhança de (25), um caso de orações coordenadas que predicam eventos distintos em uma construção que pode ser assim representada: [(SN) *V1*(SN)] (E) [(SN) *V2* (SN)]. Nesse esquema, fazem-se as seguintes correspondências: SN na posição anterior a um verbo (*V1* ou *V2*) = *sintagma nominal sujeito*; SN posterior a um verbo (*V1* ou *V2*) = *sintagma nominal objeto direto*.

Já em (27) e (28), a despeito da similaridade com o tipo de construção retratada em (25) e (26) (há dois verbos em jogo, o primeiro dos quais é *pegar*, e a conjunção *e* está presente, interligando as duas metades da construção), temos uma oração que predica um único evento (monopredicação), uma vez que o verbo *pegar* não denota um evento diferente daquele denotado pelos verbos *ir* (que significa, em (27), ‘deslocar-se, mover-se’, ‘encaminhar-se’) e *acreditar* (que significa, em (28), ‘dar crédito a, crer’). Perdendo sua autonomia e somando-se à conjunção *e*, *pegar* funciona aí como verbo auxiliar, semanticamente inseparável do verbo principal, indicando que os eventos a que *ir* e *acre-*

ditar se referem foram repentinos, súbitos. *Pegar*, em (27) e (28) é, pois, parte integrante de uma construção perifrástica que pode ser esquematizada como um único sintagma verbal no formato *V1 (E) + V2*: *V1* é *pegar*, o verbo auxiliar, e *V2* é o verbo principal ao qual *pegar* se adjunge, entre os quais é facultativa a presença da conjunção coordenativa *e*. Um exemplo sem a conjunção pode ser conferido a seguir:

> (29) quando ele chegou onde ele ia trabalhar ... tinha uma moça tentando abrir a porta pra fazer entrevista com uns cantores lá que tinham ... daí ele perguntou ... "você tá tentando abrir a porta?"... daí ele ... "não ... não" ... daí ele disse ... "ah ... tá ... sim" ... daí ela ... "é ... e quero fazer uma entrevista" ... daí ele disse ... "você quer entrar ... então pode entrar" ... daí entraram ... daí ficaram lá ... quando ela entrou e queria fazer a entrevista um homem num deixou ... daí **a mulher pegou subiu onde o homem tava trabalhando** ... rapaz né ... onde ele tava trabalhando e ficou lá e dando o show ... depois chegou os homens que tava atrás do rapaz porque eles sabiam que o rapaz tinha pego o dinheiro (*Corpus D*&G, p. 411).

É interessante observar que, na construção sob enfoque, há uma grande incidência de colocação dos verbos *pegar, chegar* e *ir* auxiliares com verbos *dicendi*[2] no papel de *V2*, do que temos um exemplo em (30). Inclusive, talvez por terem coocorrido recorrentemente com verbos desse tipo, *pegar, chegar* e *ir* podem ser empregados por si sós como marcadores da introdução de discurso direto. Em (31), consta um exemplo desse tipo:

> (30) um prefeito de uma cidade que ia ter uma data comemorativa ... mas a cidade não tinha dinheiro ... pra fazer essa festa ... então ... o prefeito disse ... "cada pessoa vai

2 Verbos de enunciação, elocução ou *dicendi* são introdutores de discurso direto ou discurso indireto, isto é, são usados em orações que descrevem uma transferência de informação iniciada por um sujeito agente. O complemento direto representa a informação transferida, o conteúdo do que se diz. Alguns exemplos: *dizer, falar, perguntar, responder, sussurrar, exclamar, declarar, afirmar*, etc.

trazer um copo de vinho branco e de/ derramar no barril que vai ficar no centro da cidade" ... aí o cara muito:: sabido né ... pensando que o resto tudinho ia botar vinho branco ... **pegou e disse** ... "eu vou botar ... é ... eu vou botar é água porque ... é parecido com o vinho branco ... ninguém vai notar" ... aí foi ... botou água ... aí ... isso todo mundo botou ... né ... (*Corpus D&*G, p. 398).

(31) o bandido ganha o policial na maior ... eu vi uma reportagem ... que o ... o armamento dos bandidos dava assim ... deixava o ... o da polícia a desejar ... **eles pegaram** "ó isso aqui importaram ... se isso aqui tivesse ... se essa arma tivesse na ... na polícia do ... do Rio de Janeiro uma coisa dessa num teria acontecido" ... aí fizeram assim uma chacina ... uma coisa assim ... (*Corpus D&*G, p. 381).

Não é claro, porém, se o estatuto gramatical dos verbos *pegar, chegar* e *ir* na construção *V1 (E) + V2* é realmente de verbo auxiliar, pois eles não apresentam algumas das características tidas como prototípicas da auxiliarização verbal em português: (i) entre verbos auxiliares e principais pode haver uma preposição (*de, a, para*, etc), mas não a conjunção *e*; (ii) diferente do que comumente ocorre com as perífrases verbais no português, em *V1 (E) + V2*, o segundo verbo não é uma forma nominal. Contudo, no que diz respeito ao quesito de perda de traços lexicais, *V1 (E) + V2* se comporta como uma perífrase típica, pois os verbos que ocupam a posição de *V1* sofreram esvaziamento semântico, deixando de denotar significados lexicais (envolvendo deslocamento físico) para assumir uma função gramatical de fornecimento de indicações a respeito do evento referido pelo verbo principal, V2.

Nesse processo, *pegar*, *chegar* e *ir* tornaram-se dependentes do verbo principal, ocorrendo contíguos a ele e concordando com ele em tempo, aspecto, modo, número e pessoa. Além disso, não funcionam por si sós em caso de desmembramento da construção (**Ele pegou. Ele acreditou no amigo*.); não selecionam argumentos internos (objetos, locativos) e há apenas um sujeito, selecionado por *V2* (**Ele pegou e ela acreditou no amigo.*). Assim sendo, mesmo que não se trate de um verbo auxiliar prototípico,

certamente não se trata de um verbo lexical, e sim de um verbo com função gramatical. Algumas das propostas de classificação para *pegar, chegar* e *ir* na construção em questão que têm sido encontradas na literatura são: indicador de aspecto inceptivo e/ou aspecto global, indicador do caráter repentino do evento codificado pelo segundo verbo, indicador da atitude do falante a respeito do evento codificado pelo segundo verbo (surpresa, frustração...), enfatizador do evento codificado pelo segundo verbo, entre outros (cf. TAVARES, 2006).

Além da dificuldade em especificar a função que está em jogo em ocorrências como (27), (28), (29), (30) e (31), há que se lidar com casos ambíguos entre os usos lexicais e auxiliares de um mesmo verbo. Tomemos alguns exemplos. Em (32) a seguir, a informante, ao utilizar o verbo *pegar*, quer dizer que primeiro pega o macarrão e depois o joga na escorredeira (polipredicação) ou que repentina e instantaneamente joga o macarrão na escorredeira (monopredicação)? E em (33), a informante está narrando a ocorrência de dois eventos, isto é, o homem pegou o amigo do rapaz e, na seqüência, colocou-o dentro do carro, ou temos apenas um evento sendo reportado, qual seja o fato de que o homem repentina e bruscamente colocou o amigo do rapaz dentro do carro?

> (32) macarrão eu faço sem óleo ... boto sal ... água e pronto ... ali ele fica lá ... aí quando tá um pouco mole né ... assim não muito ... igual a ... a ... a papa ... aí eu boto lá ... aí é tá ali ... eu boto ela e pego a escorredeira ... aí pego o pano ... enrolo na minha mão ... pra num queimar ... aí **eu pego e jogo** ... aí dou ... aí eu lavo com água ... porque se não ... mãe disse que se num lavar com água acontece alguma coisa lá ... parece que fica num ... ou que pega ... aí pronto ... (*Corpus D&*G, p. 350).

> (33) daí o amigo dele chegou com um monte de saco cheio d'água ... começou a jogar no homem ... o homem dando tiro ... ele subiu no carro com a moça e fugiu e o amigo dele é ... jogando saco cheio d'água nele ... daí depois o homem pegou apontou com o revólver pro amigo do rapaz e:: disse ... "quieto aí ... não ... não se mexa" ...

daí **pegou colocou ele dentro do carro** e foi embora atrás do rapaz ... daí eles fugindo ... fugindo ... daí eles pararam num lugar ... (*Corpus D&*G, p. 412).

Nas atividades de leitura e produção de textos, sejam orais sejam escritos, fatalmente aparecerão ocorrências ambíguas de itens lingüísticos e mesmo casos de difícil classificação como os exemplificados pelo uso dos verbos *pegar, chegar* e *ir* na construção *V1 (E) + V2*. Isso dará ao professor a oportunidade de levar os alunos a explorarem e refletirem sobre importantes propriedades da língua como não-fixidez, variabilidade, existência de empregos híbridos entre duas categorias, implicações do contexto interacional para a interpretação das palavras e orações, entre outros.

É necessário estudar tais propriedades, à semelhança de quaisquer fenômenos lingüísticos, em textos orais e escritos de diferentes gêneros, pois estes, muito além de meramente servirem para ilustrar modos de emprego de algum item ou categoria gramatical, representam em si o objeto mais adequado ao estudo da língua: as funções e formas gramaticais apenas funcionam em seu contexto real de uso, o texto, e é aí, portanto, que devem ser analisadas. É o trabalho com textos que levará à análise de certos tópicos gramaticais, os que são necessários para a compreensão e interpretação dos textos em questão e, em decorrência, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, meta principal do ensino de língua portuguesa.

Também é com base em textos de diferentes tipos que se pode incentivar os alunos a pesquisarem regularidades de funcionamento da língua, sem recorrer necessariamente a conceitos e categorias tradicionais, mas incentivando-os a perquirir e sugerir “regras” de uso com base em suas observações. Atividades como tal podem levar os alunos a refletirem mais atentamente sobre questões gramaticais e até mesmo a elaborarem micro-gramáticas incluindo alguns tópicos por eles pesquisados, ao invés de meramente receberem informações prontas a respeito do que pode e do que não pode na língua.

Em sua pesquisa sobre transitividade, Furtado da Cunha (1996, 2001, 2006) observa que orações com alta transitividade

são raras no discurso espontâneo. A tendência, na conversação, é eliminar o paciente-objeto da ação verbal, ou por que ele é recuperável do contexto precedente, ou porque sua exata identidade é irrelevante para o que se quer comunicar. Isso nos leva a verbos que semanticamente "pedem" dois argumentos, mas que freqüentemente ocorrem sem o objeto. Os verbos que alternam entre uma codificação transitiva e intransitiva são aqueles que, segundo a classificação de Perini (1995), aceitam livremente objeto direto. Para Furtado da Cunha (2006), o objeto desses verbos é suprimido por ser altamente previsível e, portanto, sua identificação não é importante no discurso. Vejamos a ocorrência seguinte:

> (34) ... um dia desse eu tava me lembrando ... ontem mesmo ... eu tinha vergonha de **comer** na frente de Alexandre ... às vezes a gente ia lanchar ... e eu ficava entalada ... era ... e com ele não ... o Tarcísio ... sabe? nem sinto vergonha ... pelo contrário ... **como** ... aí **como** mais ainda ... (*Corpus D&G*, p. 227).

Fato semelhante ocorre no *corpus* envolvendo o verbo *fazer* que, segundo Perini (1995: 164), é especificado como "exige objeto direto":

> (35) ... se você tem vontade de **fazer** ... **faça** ... se for uma obrigação **você não faça** ... se **você não quiser fazer** ... **não faça** ... tá entendendo? ... em determinadas coisas ... né ... porque tem umas coisas que é obrigação ... **você não quer fazer** mas **você tem que fazer** ... (*Corpus D&G*, p. 181).

Tanto em (34) quanto em (35), a supressão do objeto se dá pelo fato de sua identidade ser irrelevante para os propósitos da comunicação. O paciente dos verbos *comer* e *fazer* é genérico, não referencial. Não importa, nesses casos, o tipo de comida ou o tipo de tarefa a ser feita: a saliência comunicativa recai sobre a própria ação verbal (comer qualquer comida, fazer qualquer coisa).

É interessante observar, ainda, alguns outros casos de transitividade. O verbo *ter*, assim como *dar*, ocorre em arranjos sintáticos nitidamente transitivos, em que esses verbos são vazios de significado, como em:

(36) ... você viver assim ... dando satisfação a ... a tudo ... é bom **a pessoa ter confiança em você** ... tanto a mãe ... como o namorado ... qualquer pessoa que confie em você ... (*Corpus D&G*, p. 226).

(37) ... eu pensei que [o congressista modelo] era Júnior ... mas no fundo ... no fundo **eu ainda dei uma pensadinha** que era eu ... (*Corpus D&G*, p. 180).

A pergunta que se coloca é: *ter confiança* e *dar uma pensadinha* são predicados intransitivos ou *confiança* e *pensadinha* são os objetos dos verbos transitivos *ter* e *dar*, respectivamente? Note-se que *ter confiança* equivale a *confiar*, usado depois pela própria informante, e *dar uma pensadinha* corresponde a *pensar*. Esse é um excelente caso para o argumento de que a fronteira entre predicados de um ou de dois participantes é muito tênue no discurso conversacional.

Os exemplos discutidos acima refletem algumas possibilidades de manifestação diversificada do fenômeno da transitividade, atendendo aos propósitos comunicativos e cognitivos dos usuários da língua. Essa mudança de perspectiva no estudo da transitividade pressupõe que as categorias lingüísticas não são discretas ou binárias, mas se distribuem em um *continuum*. A combinação de um dado verbo com um ou dois participantes não é, portanto, uma propriedade especificada no léxico mental, e sim um fato altamente variável em dados reais de fala. Nesse sentido, a análise da transitividade não deveria se concentrar nos verbos de orações isoladas. Ao contrário, o papel do contexto discursivo-pragmático é fundamental na aferição da transitividade oracional, pois, embora um verbo possa ser potencialmente classificado como transitivo, é no seu funcionamento textual que essa potencialidade se concretiza ou não. A transitividade é, assim, uma questão da gramática da oração inteira tal como ela ocorre nas interações comunicativas, e não apenas a relação entre um verbo e seu objeto. Isso significa que é a regularidade (ou freqüência) de ocorrência de um verbo em textos reais que estabelece os esquemas gramaticais (*frames*) que fazem parte do conhecimento lingüístico que os falantes dominam.

Na lingüística contemporânea, parece consensual que a estrutura argumental dos verbos é um tipo de conhecimento que o falante adquire à medida que aprende a usar a sua língua. Contudo, as discussões sobre a estrutura argumental têm sido baseadas em exemplos fabricados, e não em textos reais. Quanto à impossibilidade de traçar fronteiras nítidas entre predicados de um e de dois participantes, observa-se que, além de as línguas naturais diferirem quanto à marcação desses predicados, em uma mesma língua os predicados variam em relação à especificação clara dos nomes com os quais podem ocorrer. Desse modo, alguns verbos podem alternar entre uma configuração de um participante ou de dois participantes, comprovando a fluidez entre as duas categorias de predicado. Veja-se, por exemplo, a alternância entre *Eu fervi a água* e *A água já ferveu*.

No contexto de um quadro teórico que postula uma relação de simbiose entre discurso e gramática, está claro que essa preferência por uma estrutura argumental decorre de pressões discursivas e cognitivas. Nesse sentido, a categorização dos verbos é mais produtivamente abordada por meio da investigação do comportamento desses elementos nos textos, admitindo-se a competição ou interação entre forças internas e forças externas ao sistema. Logo, a transitividade do verbo não deve ser determinada exclusivamente através do critério número de argumentos presentes na cláusula.

Enfim, a prioridade, no que diz respeito à abordagem da gramática na escola, é estimular diariamente os alunos a usarem e abusarem de itens gramaticais em suas diferentes funções, produzindo textos de gêneros variados, orais e escritos, formais e informais, e refletindo sobre o que a utilização de um dado item traz para cada texto em termos de efeitos semântico-pragmáticos e morfossintáticos. Analisando, levantando hipóteses, partilhando idéias – apenas assim os alunos podem compreender o funcionamento da gramática. Atividades como as aqui sugeridas podem estimular e desafiar seu espírito crítico e reflexivo no que diz respeito a questões gramaticais, auxiliando-os a se tornarem usuários competentes da língua.

Referências

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BEZERRA OLIVEIRA, L. de A. *A trajetória de gramaticalização do onde*: uma abordagem funcionalista. Natal, 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. A trajetória de gramaticalização do *onde*. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*: uma abordagem funcionalista. Natal: EDUFRN, 2000.

BOLINGER, D. *The form of language*. London: Longmans, 1977.

COSTA, M. A. *Procedimentos de manifestação do sujeito*: uma análise funcionalista. Natal, 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

_____. Procedimentos de manifestação do sujeito. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*: uma abordagem funcionalista. Natal: EDUFRN, 2000.

CROFT, W. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DU BOIS, J. W. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p. 343-365.

FERRARI, L. Rede polissêmica e processos figurativos: o uso do gerúndio. *SériENCONTROS*, v. 1, 1999. p. 81-97.

FORD, C. E.; FOX, B. A.; THOMPSON, S. A. Social interaction and grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003. p.119-143.

FRASER, B. Types of English discourse markers. *Acta Lingüistica Hungarica*, v. 38, p. 19-33, 1988.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Transitividade e passiva. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 1, 1996. p. 43-66.

_____. (Org.). *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

_____. A negação no português: uma perspectiva pancrônica. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos*

na fala de Natal: uma abordagem funcionalista. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. *Transitividade*: uma abordagem funcionalista. Trabalho apresentado no VI Seminário do Grupo de Estudos Discurso & Gramática. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2001.

_____. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. *D.E.L.T.A.*, v. 17, p. 1-30, 2001.

_____. *Manifestações discursivas da transitividade verbal*: classes semânticas de verbos. Natal: UFRN, 2006. Relatório técnico apresentado ao CNPq.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; VOTRE, S. J. A contribuição da lingüística funcional no contexto da lingüística aplicada. In: PASSEGGI, L. (Org.). *Abordagens em lingüística aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998. p. 55-82.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Lingüística funcional* – teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

_____. Introduction. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Topic continuity in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

_____. *Syntax* – a functional-typological introduction. Philadelphia: John Benjamins, 1984, 1990.

_____. *English grammar*: a function based introduction. Philadelphia: John Benjamins, 1993.

_____. *Functionalism and grammar*. Philadelphia: John Benjamins, 1995.

_____. *Syntax*. v. 1/2. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HALLAN, N. Paths to prepositions? A corpus-based study of the acquisition of a lexico-grammatical category. In: BYBEE, J.; HOPEER, P. J. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 91-120.

HALLIDAY, M. A. K. *Exploration in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

_____. *Learning how to mean*: explorations in the development of language. London: Edward Arnold, 1975.

_____. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.
_____. *An introduction to functional grammar*. Boston: Edward Arnold, 1985.
HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization* – a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
HOPPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Syntax and semantics*: discourse and syntax, v. 12. New York: Academic Press, 1979. p. 213-241.
_____. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*, v. 13, 1987. p. 139-157.
HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, v. 56, n. 2, 1980. p. 251-299.
HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
HUTCHINS, E. *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press. 1995.
NARO, A. J.; VOTRE, S. J. Mecanismos funcionais do uso lingüístico. *D.E.L.T.A.*, v. 5, n. 2, 1989. p. 169-184.
PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua* portuguesa. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.
ROSCH, E. Natural categories. *Cognitive Psychology*, v. 4, 1973. p. 328-350.
SCHERRE, M. M; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. (Org.). *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 93-114.
SILVA, R. *Mecanismos alternativos de superlativação*. Natal, 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
_____. Mecanismos alternativos de superlativação. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*: uma abordagem funcionalista. Natal: EDUFRN, 2000.
SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Companhia Editora Na-

cional, 1980.

_____. The origins of grammatical encoding of events. In: HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. (Eds.). *Syntax and semantics*, v. 15 (Studies in transitivity). New York, Academic Press. 1982.

ROSCH, E. Natural categories. *Cognitive Psychology*, v. 4, 1973. p. 328-350.

TABOR, W.; TRAUGOTT, E. Structural scope expansion and grammaticalization. In: RAMAT, A. G.; HOPPER, P. J. (Eds.). *The limits of grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1998. p. 229-272.

TAVARES, M. A. *PEGAR, CHEGAR* e *IR*: *de verbos plenos a predicados complexos em construções do tipo V1 (E) + V2*. 2006. Impresso.

THOMPSON, S. A.; COUPER-KUHLEN, E. The clause as a locus of grammar and interaction. *Discourse Studies*, v. 7, n. 4-5, 2005. p. 481-506.

TOMASELLO, M. (Ed). *The new psychology of language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 1998.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

VIDAL, R. M. B. A instabilidade categorial do advérbio e do adjetivo na visão funcionalista. Natal, 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

VOTRE, S. J. *Lingüística funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992.

_____. Um paradigma para a lingüística funcional. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil* – uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

2 A gramaticalização do verbo ir: implicações para o ensino

Maria Angélica Furtado da Cunha

Maria Aparecida da Silva

1. Introdução

A representação do tempo futuro é um dos diversos fenômenos na língua para o qual dispomos de mais de uma estratégia de codificação. Vamos, aqui, focalizar duas dessas formas: a sintética e a analítica.[1] A forma sintética, eleita como a variedade padrão, é empregada em contextos mais formais da oralidade e ocorre na escrita quando se trata de uma linguagem mais cuidada ou técnica. Constitui-se de um verbo principal ao qual acrescentam-se morfemas de modo, tempo, número e pessoa, como em *levarei, construirão* e *falaremos.*

A forma concorrente, a analítica, é empregada em maior escala na modalidade oral, independentemente da faixa etária e do grau de escolaridade do falante. É constituída do verbo ***ir*** no presente do indicativo acompanhado de outro verbo na forma nominal do infinitivo, como em *vou levar, vão construir* e *vamos falar,* que, em princípio, podem ser substituídas pelas formas sintéticas *levarei*, *construirão* e *falaremos*.

Essa dupla estratégia de representação do futuro já ocorria no latim vulgar, em que havia a forma sintética *amabo* concorrendo com a forma perifrástica *amare habeo*. Posteriormente, dada a repetição do uso, a forma analítica fundiu-se, resultando, no português, na forma sintética *amarei*.

Este trabalho tem por objetivo geral investigar a mudança de significado e, conseqüentemente, de função, ocorrida com o verbo *ir* que, além de ser um verbo indicador de movimento espacial, passou a ser usado também, em contextos mais abstratos, como marcador de tempo futuro. Propomo-nos analisar o processo de gramaticalização de *ir*, descrevendo e interpretando os diversos estágios percorridos nesse processo de mudança.

Buscamos, na vertente norte-americana da Lingüística Funcional, o suporte teórico para descrever e interpretar a ocorrência do fenômeno em estudo. Segundo esta linha de pesquisa, o sistema lingüístico deve ser descrito e explicado em contextos

---

1 O tempo futuro, enquanto categoria lingüística, pode ser expresso através de várias formas, dentre elas estão o futuro do presente do indicativo, a forma perifrástica e o presente do indicativo (Cf. GIBBON, 2000).

reais de uso. O discurso é tomado como o ponto de partida, bem como o ponto de chegada, da estrutura gramatical.

Dentre os postulados básicos da lingüística funcional, selecionamos os conceitos de gramaticalização, metaforização e iconicidade. Em termos sumários, a gramaticalização compreende os processos de variação, mudança e estabilização do sistema lingüístico. A metaforização procura explicar a representação de conceitos abstratos a partir de itens lexicais de sentido concreto. Iconicidade representa a hipótese de isomorfismo entre forma (plano da expressão) e função (plano do conteúdo).

Os dados em que se baseia nossa análise foram extraídos do *Corpus Discurso & Gramática*: a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998). Examinaremos textos produzidos nas modalidades oral e escrita por quatro estudantes da oitava série do ensino fundamental e quatro do último período universitário de escolas públicas e particulares.

Partimos do pressuposto de que as formas lingüísticas que compõem a gramática de uma língua são o resultado da fixação de estratégias discursivas empregadas na modalidade oral. Com a freqüência de uso e regularidade de emprego, estas formas acabam tornando-se fixas e entram para a gramática. A necessidade de melhor expressão, o desejo de ser enfático, entre outros fatores, levam o indivíduo a lançar mão de expressões que melhor codificam os seus propósitos comunicativos.

Como os usuários da língua seguem uma tendência universal em usar o menor número possível de palavras para veicular seus pensamentos, o que se traduz pela lei da economia de Martinet (1974), como se explicaria a adoção da forma de futuro analítico, mais longa, em detrimento do futuro sintético, mais reduzido? Que fatores motivaram o processo de gramaticalização do futuro com *ir*? Essas são questões sobre as quais nos debruçaremos em nossa análise.

A partir dos resultados obtidos, intentamos fornecer subsídios para uma nova postura a ser adotada em sala de aula, considerando que o processo de evolução da língua é de grande relevância para o ensino do idioma materno.

2. A visão dos estudiosos

O verbo *ir* é considerado, pela maioria dos estudiosos, como um elemento que possui um duplo sentido e, conseqüentemente, uma dupla função. Em um primeiro momento, como verbo pleno ele tem um sentido de locomoção de um ponto a outro do espaço, o que se pode ver nas seguintes sentenças:

Ele *vai* ao cinema hoje.

Nós *fomos* à praia nas férias.

Num segundo momento, *ir* deixa de ser um verbo pleno e passa a ocorrer ao lado de outros verbos, seja na forma infinitiva ou de gerúndio, como um verbo auxiliar, o que podemos observar nos exemplos retirados do C*orpus Discurso & Gramática* (doravante *Corpus D&G*):

> (1) ah ... nessa viagem ... aconteceu cada coisa engraçada ((riso)) mas uma das mais engraçadas meu amigo ... você *vai saber* logo mais ((riso)) (Ensino superior, narrativa oral, p.104).
>
> (2) misturo tudo até dissolver né ... depois eu *vou colocando* aos poucos a ... a ... farinha de trigo e mexendo com a ... com a colher ... mexendo quando tiver já bem assim um pouco consistente ... aí eu tiro a colher e mexo com as mãos né? (Informante do 3º grau, relato de procedimento oral, p.40)

Em (1), *ir* perdeu o sentido de deslocamento espacial e passou a expressar tempo futuro do verbo no infinitivo. Em (2), *ir*, junto com a forma nominal de gerúndio, produz o efeito de sentido de atividade continuada.

A expressão do tempo futuro em português, em especial na modalidade oral, se dá, predominantemente, através da forma analítica representada pela locução verbal composta do verbo auxiliar *ir* no presente do indicativo mais o verbo principal na forma nominal do infinitivo impessoal, conforme se pode constatar nos trechos retirados do *Corpus D&G*:

> (3) as pessoas caminham lá ... dentro da duna e ... fizeram um caminho próximo a essa árvore e a areia foi cedendo da duna ... e a ... e foi descobrindo a raiz todinha da ár-

vore ... formou um cenário bonito mas a gente sabe que aquela árvore está ... condenada a ... a ...a ... morrer ... daqui a algum ... a ... a alguns anos né? Porque ela não *vai sobreviver* porque a maior parte das raízes estão sobre a ... estão fora da terra. (Ensino superior, descrição de local oral, p. 121).

(4) Bem, a minha opinião sobre o namoro é que está muito avançado, porque esses rapazes de hoje não pensa no amanhã que *vai ser*. (Ensino fundamental, relato de opinião escrito, p. 363).

As formas perifrásticas usadas em (3) e (4) têm valor de futuro, ou seja, se referem a ações que estão por ocorrer, e podem ser substituídas pelas correspondentes sintéticas *sobreviverá* e *será*.

Segundo Elia (1974, p. 236), o futuro não é um tempo que exprime uma realidade, mas uma possibilidade; é, portanto, subjetivo. Mesmo sendo vista como desejável, necessária ou inevitável, não há uma certeza quanto ao cumprimento da ação apresentada. O futuro, pelo fato de expressar a subjetividade do sujeito falante, assume um caráter modal, representando a interferência do sujeito no processo verbal.

O uso de *ir* como verbo auxiliar não é um fato novo na língua. Câmara Jr. (1985, p.169) ressalta que esse uso já acontecia no latim vulgar, o que se pode confirmar na frase abaixo:

"Errando vadit quasi caecus" (*Vai errando* como um cego).

Segundo esse autor, a perífrase formada por *ir* mais o infinitivo pode ter um valor aspectual e um valor modal. Com valor aspectual, *ir* exprime um fato que ainda ocorrerá como em: *vou sair*. Com valor modal, o uso da perífrase com o indicativo presente de *ir* assinala a intenção de fazer alguma coisa, como em:

"Ele *vai chegar* às duas horas".

No latim vulgar, as formas sintéticas do futuro em *bo*, como em *amabo*, foram substituídas por uma locução formada pelo infinitivo de um verbo seguido do verbo *habere* (*ter*) no tempo presente, como em *amare habeo*, conforme Bueno (1967, p.142). Esta forma expressava, a princípio, um dever, uma obri-

gação para realizar algo, passando posteriormente a ser usado com referência a tempo vindouro. Com o decorrer do tempo, o verbo *habeo* passou por transformações fonéticas, ficando suas formas reduzidas a: *a, ei, ás, emos, eis*, *am*; estas, por sua vez, aglutinaram-se à forma nominal do verbo que seguiam, resultando em: *amarei, amarás, amará, amaremos, amareis, amarão*, que correspondem hoje à forma sintética do futuro no português.

Coseriu (1979, p.136) analisa a substituição do futuro "sintético" latino por formas perifrásticas, atribuindo-lhe duas explicações funcionais. Segundo a primeira explicação, chamada morfológica, o futuro clássico foi substituído por formas perifrásticas devido à heterogeneidade e às deficiências materiais das formas sintéticas. Argumenta o autor que essas deficiências se tornaram intoleráveis especialmente depois de certas mudanças fônicas ocorridas no latim vulgar, que levaram a homofonias entre, por exemplo, *amabit* e *amavit*. As formas perifrásticas teriam sido adotadas para cumprir a mesma função que as formas sintéticas já não podiam cumprir satisfatoriamente: a razão para a mudança teria sido uma necessidade distintiva.

De acordo com a segunda explicação, chamada estilística ou semântica, o futuro perifrástico se impôs devido ao predomínio de uma atitude mental particular contrária à idéia meramente temporal do futuro e favorável a outros valores, modais e afetivos: teria sido determinante, pois, uma necessidade expressiva para a qual o futuro sintético do latim clássico era inadequado, não tanto pelas suas deficiências formais quanto pelo seu próprio conteúdo semântico. Dessa forma, entre o futuro sintético do latim clássico e o futuro perifrástico do latim vulgar há continuidade e, ao mesmo tempo, desvio funcional. Vale notar que, no começo de sua difusão, as formas perifrásticas não eram propriamente formas de futuro e que só mais tarde chegaram a se gramaticalizar como tais.

Quanto ao fato de se estabelecer uma necessidade distintiva como motivação para a mudança do futuro no latim, Coseriu (p.143) contrapõe que o futuro perifrástico de orientação modal ou aspectual não é específico do latim vulgar. Em muitas outras

línguas a categoria de futuro é expressa mediante perífrases de formação mais ou menos recente e de valor claramente modal, jussivo (imperativo) ou iminencial (próximo). Argumenta, ainda, que as próprias formas do latim clássico foram modais e iminenciais antes de serem puramente temporais. Além disso, em muitas línguas, inclusive nas línguas românicas, as próprias formas perifrásticas já temporalizadas costumam com freqüência ser substituídas pelas formas de presente ou por novas perífrases modais, jussivas ou iminenciais, tal como no espanhol *he de hacer*, *voy a ir*; no francês *j'ai à faire*, *je vais faire* e, acrescentaríamos, no português *hei de fazer*, *vou fazer*. Em resumo, para Coseriu são três os fatos que devem ser explicados:

a. instabilidade geral das **formas** de futuro (não a da **categoria** de futuro);

b. a periódica renovação do futuro mediante formas que, em sua origem, têm valor modal ou aspectual, e que chegam, por sua vez, a se temporalizar;

c. a renovação do futuro latino num determinado momento histórico.

Cuesta e Luz (1971, p.431) afirmam que o verbo *ir,* seguido de um infinito sem preposição, pode designar o propósito de levar a cabo uma ação, a certeza de que a mesma se realizará, ou constituir futuro mais espontâneo e familiar, e exemplificam com as seguintes frases:

"*Vou sair* todas as tardes"

"*Vai chover* hoje"

Travaglia (1981, p.184) também concorda com os outros gramáticos quando dizem que as perífrases verbais expressam aspecto ao mesmo tempo em que marcam o tempo, como ocorre com *ir* + infinitivo indicando futuro, conforme exemplos:

"*Vamos atravessar* o rio a nado".

"Os cavalos *vão partir* dentro de instantes."

Pontes (1973, p.112), além de demonstrar o caráter auxiliar do verbo *ir* quando junto a um infinitivo, acrescenta que existe uma restrição de seleção do sujeito quando ele é empregado com sentido de futuridade ou quando significa deslocamento

espacial. Dessa forma, combinado com nomes abstratos, *ir* não tem o sentido de deslocamento espacial, apenas o de futuridade. Com sujeitos humanos, entretanto, ambas as interpretações são possíveis, como se pode observar nas seguintes orações:

"A sinceridade *vai assustar* o menino".

"João *vai comprar* flores".

Pelo que foi exposto até aqui, conclui-se que o uso de *ir*, ao lado de uma forma verbal no infinitivo ou no gerúndio, já está consagrado, caracterizando-se pelo seu caráter de duplicidade tanto semântica, pelos sentidos diferentes que possui, quanto sintática, pelas funções de verbo pleno ou auxiliar que pode desempenhar.

Vimos, ainda, que o futuro acumula os significados de projeção de um fato ou evento no tempo e avaliação, por parte do falante, da probabilidade de ocorrência desse fato ou evento, funcionando, assim, como um elemento modalizador. O que se pode observar também quanto à ocorrência deste verbo no presente mais o infinitivo impessoal com referência a tempo futuro é que, segundo alguns estudiosos citados, a idéia de realização ou execução de determinado acontecimento se dará com certeza e num momento próximo ao término da exposição do falante, em contraposição ao uso da forma simples, sintética, que exprime uma certa idéia de dúvida, de incerteza quanto ao cumprimento do ato.

No *Corpus D&G*, foram encontradas outras ocorrências em que *ir* é usado como verbo auxiliar, em construções perifrásticas. Vejamos alguns exemplos:

(5) Misturo tudo em uma bacia e mexo com uma colher de madeira e *vou colocando* aos poucos a farinha de trigo ... (Ensino superior, relato de procedimento escrito, p. 48).

(6) e o velho (   ) aí quando chegou lá ele ... é ... então vamos voltar lá? É ... vamos voltar lá ... aí foi também levaram arma lá né ... quando chegou lá em cima ... o velho apontou a arma pra ... pro cara né ... aí é ... "o seu filho tá morto ... o gato tá morto ... minha mulher tá morta ... meu cachorro tá morto e eu também tô morto... então

você também vai morrer"... aí quando ele foi ... quando ele *foi atirando* no cara apareceu ... o ... o menino lá que tinha morrido lá ... (Ensino superior, narrativa recontada oral, p. 34).

(7) vinha aqueles pratos finíssimos de lagostas é ... como é que se diz ... enroladas ... empanadas ... e ... e :: e vinha ... ele... como ele viu que *ia descer* muita coisa ainda no ... naquele almoço ... ele resolveu *ir comendo* pequenas porções para não passar vergonha ... de cada prato que *iam servindo* ele *ia comendo* pequenas porções ... (Ensino superior, narrativa recontada oral, p. 112).

Essas ocorrências fornecem evidência para o processo de auxiliarização de *ir*, tanto na oralidade quanto em textos escritos. Note-se a variação morfológica de *ir*, que ora se flexiona no presente como no exemplo (5) (*vou colocando)*, ora no passado como no exemplo (6) (*foi atirando*), ora no imperfeito, como no exemplo (7) (*ia descer*, *iam servindo*, *ia comendo*), ou ainda no infinitivo, também em (7) (*ir comendo)*. O verbo principal, que ele acompanha, pode estar no infinitivo ou no gerúndio. Nesses casos, *ir* se comporta como um verbo serial, que não apresenta a ação ou evento como um bloco compacto, mas descreve estágios no desenvolvimento da ação (cf. GIVÓN, 1995). Em geral, *ir* parece dispensável ao sentido do verbo principal, acrescentando, a esse, tanto uma idéia de tempo – presente (5), passado (6), imperfeito e futuro (7) – como um matiz aspectual[2] – progressivo (5 e 7), incoativo (6) e imperfectivo (7 – *ia descer*)[3].

---

2 Estamos considerando como aspecto a categoria verbal que distingue o *status* de eventos em relação a períodos específicos de tempo, em oposição a sua simples localização no presente, passado ou futuro (MATTHEWS, 1997).

3 Utilizamos a classificação de Matthews (1997) para analisar o aspecto de *ir*. Assim, tratamos como progressivo aquelas formas que se referem a ações em progresso sem limites de tempo, incoativo indica o início de algum processo ou ação e imperfectivo refere-se a ações que se estendem durante um período de tempo, continuamente ou em intervalos.

Em quase todas as ocorrências, é possível substituir a locução perifrástica pela forma simples do verbo principal, flexionado no mesmo tempo que o verbo *ir*, como em (5) – (*vou colocando = coloco*) – e (7) – (*ir comendo* = comer, *iam servindo* = serviam, *ia comendo* = comia).

É interessante observar que, nesses casos, a substituição da locução pela forma simples não causa, em princípio, nenhuma mudança no sentido literal da oração. Em outras palavras, a noção de tempo expressa por *ir* parece ser irrelevante para a interpretação do enunciado, já que *ir* está flexionado no mesmo tempo gramatical que os outros verbos da cadeia de ações descritas. Vejamos: em (5), os verbos do fragmento estão no presente (*misturo* e *mexo*); o uso de *ir* + verbo no gerúndio introduz um valor aspectual de progressivo, o que é reforçado pela expressão *aos poucos*. Nesses casos, o uso de *ir* com gerúndio reflete o propósito do usuário em enfatizar o desenvolvimento da ação, assim como nas ocorrências em (7). Nesse trecho, o uso de *ia* + infinitivo aponta para a modalidade *irrealis* em que a ação é apresentada como contingente, hipotética.

Por outro lado, em (6), apesar de *ir* estar no passado (*foi atirando)* como os outros verbos desse trecho (*apontou, foi, apareceu, atirou*), a seqüência *foi atirando* não pode ser substituída por *atirou* porque *foi*, aqui, tem aspecto incoativo e inconcluso, incompatível, portanto, com a leitura da forma de passado *atirou*. *Foi atirando*, nesse exemplo, corresponde a *ia atirando*.

Em resumo, embora, a princípio, a substituição da locução *ir + verbo* pela forma simples do verbo principal seja possível, mantendo-se a flexão de tempo, perde-se informação aspectual, que parece ser a carga comunicativa mais relevante de *ir* em todos os exemplos analisados.

A apresentação das ocorrências de *ir* em formas temporais diversas acompanhando o verbo principal no infinitivo ou gerúndio teve como objetivo comprovar o comportamento de *ir* como auxiliar. O foco deste trabalho, contudo, restringe-se ao uso da locução *ir* no presente mais verbo no infinitivo.

3. A gramaticalização de *ir*

Ao observar o uso de *ir* nos dados coletados no *Corpus D&G*, verificamos que esse verbo assume, dependendo do contexto em que se insere, vários sentidos. Como verbo pleno, *ir* tem como significado: mover-se, seguir, encaminhar-se para algum lugar ou ponto (deslocamento espacial), como podemos constatar nos seguintes exemplos:

> (8) então ele está passeando em seu carro ... com seu chofer ... pela cidade ... e vê de repente aquela sombra passando de um gato ... ele manda parar o carro ... e *vai* atrás ... (Ensino fundamental, narrativa recontada oral, p. 308).
>
> (9) então a primeira coisa que eu faço é ... pegar o cardápio e ver o que que eu vou fazer ... olho o que que eu tenho em casa e o que eu não tiver ... *vou* ao supermercado ... (Ensino superior, relato de procedimento oral, p. 60).
>
> (10) A casa fica um pouco distante da praia, mas mesmo assim, todo dia nós *vamos* à praia, não só para aproveitar o sol ... (Ensino fundamental, descrição de local escrita, p. 386).

Nos fragmentos acima, *ir* aparece com seu sentido primário, indicando deslocamento espacial concreto, tendo, pois, uma relação direta com o movimento corporal do indivíduo e ocorrendo como verbo principal na oração. Em outros contextos, assume outra função diferente da original, especialmente quando está flexionado na forma de presente do indicativo e acompanha outro verbo na forma nominal de infinitivo não-flexionado. Nessas construções, *ir* perde a liberdade sintática na oração, assumindo o papel de verbo auxiliar, formando, com o verbo que o segue, uma locução. Vejamos os trechos que se seguem:

> (11) aí... hoje ... meu irmão fez um bolo de batata muito gostoso e a gente *vai lanchar* lá ... lá em casa ... (Ensino superior, narrativa de experiência pessoal oral, p.52).
>
> (12) Bem o meu macarrão que eu faço é assim pego uma panela boto a água e sal depois boto a tampa e deixo enquanto estou varrendo a casa. Depois de algum tempo *vou ver* está fervendo pego o macarrão pico e coloco dentro.

(Ensino superior, relato de procedimento escrito, p. 363).

(13) a casa por si ... é toda branca ... pintada de branco ... é forrada ... é dividida em ... em seis compartimentos ... uma área ... uma sala ... dois quartos ... a cozinha e um banheiro ... na área ... a gente *vai encontrar* ... um portão como se fosse uma grade de ferro ... (Ensino fundamental, descrição de local oral, p. 308).

(14) sim a casa ela é coberta com ... com ... cada coluna da casa é o tapete de ... de couro de vaca de ... que minha tia ( ) aí bota tapete de couro de vaca ... nas paredes têm ... têm as varas de pescar ... toda ... todo veraneio que a gente vai pra lá ... a gente *vai pescar* lá com ... com ... com ... ( ) ele nunca deixa a gente pegar nas varas ... ele morre de medo da gente fazer alguma besteira (...) (Ensino fundamental, descrição de local oral, p.370).

Nos exemplos citados acima, *ir* se comporta sintaticamente como um verbo auxiliar, acompanhando o verbo principal no infinitivo. Do ponto de vista semântico, embora aponte para um sentido de tempo futuro ou reflita um aspecto habitual, ainda assim *ir* conserva o sentido de deslocamento espacial concreto. Cabe ressaltar a ocorrência de expressões locativas nos exemplos acima: *lá* (11), *na área* (13) e *lá* (14). Essas expressões apontam para um sentido de movimento físico ainda presente em *ir*. Dessa forma, esses usos de *ir* representam um estágio intermediário na sua trajetória de mudança, pois ele já possui um matiz de verbo auxiliar. Ocorre, nesses casos, o que podemos chamar de serialização: os eventos são descritos em estágios, não como um bloco compacto. Assim, são perfeitamente aceitáveis os seguintes desdobramentos, em que a segunda oração pode ser interpretada como uma oração reduzida final, com o verbo no infinitivo (a), ou como uma oração coordenada, com o verbo flexionado no presente do indicativo (b):

(11') a. a gente vai lá para lanchar
b. a gente vai lá e lancha

(12)' a. vou (na cozinha) para ver se a água está fervendo
b. vou (na cozinha) e vejo se a água está fervendo

(13') a. a gente vai (na área) e encontra
(14') a. a gente vai (lá) para pescar lá
b. a gente vai (lá) e pesca lá

Note-se que, em (14), a idéia de repetição da ação, de aspecto habitual, vem reforçada pela expressão temporal *todo veraneio*. De um modo geral, no seu uso como verbo serial, a locução formada por *ir* + verbo no infinitivo não pode ser substituída pela forma de futuro sintético, como o demonstram os exemplos:

(15) Batman consegue chegar ao ponto de descobrir que os pingüins estavam sendo levados por vibrações ... então Batman interfere nessas vibrações ... mandando outras vibrações ... então os pingüins começam a voltar pra gruta e Batman *vai seguir* os pingüins ... (Ensino fundamental, narrativa recontada oral, p. 307).

(16) Se optarmos por policromia teremos então uma série de técnicas à nossa disposição, tais como: o guache e a aquarela que são tintas que devem ser diluídas em água. Essa técnica é muito utilizada quando o pintor *vai apanhar* modelos no campo ou ao ar livre e precisa de muita rapidez para acompanhar os movimentos da paisagem. (Ensino superior, relato de procedimento escrito, p. 170).

Givón (1995, p. 207) descreve as construções seriais como aquelas que contêm predicação secundária (i.e., serial), além de predicação primária (i.e., principal). A atribuição de flexão, nesses casos, é feita através de um verbo principal semântico. Contudo, Givón adverte que a noção de "verbo principal semântico" se desfaz quando o verbo é gramaticalizado em um marcador de tempo – aspecto e/ou modo, como se dá com *ir*. Os chamados auxiliares gramaticalizados, como *ir*, retêm as propriedades morfossintáticas dos verbos principais mesmo depois de perder todos os vestígios de sua natureza semântica verbal. Não se pode, portanto, identificar o verbo principal de uma construção serial por critérios puramente morfossintáticos.[4]

---

4 Alguns autores (CARLSON, 1991, p. 203) consideram que a conversão de um verbo serial em um verbo auxiliar representa um estágio na trajetória de gramaticalização comum em muitas línguas.

Num outro momento, o auxiliar *ir* estende o sentido de deslocamento espacial e passa a ter o seu sentido ampliado como designação de tempo. Nos próximos exemplos, pode-se observar claramente que *ir*, além de ter perdido a liberdade sintática, agindo como um auxiliar, perdeu também o sentido de deslocamento no espaço concreto, passando a atribuir ao verbo que o acompanha um sentido abstratizado de tempo futuro. As locuções, neste caso, podem ser substituídas pelo futuro simples do verbo principal.

(17) ah ... nessa viagem ... aconteceu cada coisa engraçada ((riso)) mas uma das mais engraçadas meu amigo ... você *vai saber* logo mais ... ((riso)). (Ensino superior, narrativa de experiência pessoal oral, p.104).

(18) se você ficar ... você pode ficar três anos numa ... numa escola de música ... pegando métodos clássicos eticétera ... se você num tiver ouvido *vai ficar* no marcha soldado ... no atirei o pau no gato ... e num sai do lugar ... (Ensino fundamental, relato de procedimento oral, p. 373).

(19) realmente achei pessoas que ... sei lá ... verdadeiros amigos ... quer dizer ... meu mundo num ficou mais restrito só a duas pessoas ... só a dois amigos lá no colégio ... posso tranqüilamente viver sem os amigos lá do colégio ... claro que *vai fazer* uma falta ... são amigos ... cativaram ... (Ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal oral, p. 365).

Nos exemplos (17-19), o verbo *ir* perdeu totalmente o sentido de deslocamento espacial concreto, assumindo um sentido abstratizado de tempo futuro. Podemos perfeitamente, sem prejuízo para a compreensão, substituir as formas *vai saber* por *saberá*, *vai ficar* por *ficará* e *vai fazer* por *fará*. Cabe observar que os verbos que acompanham *ir*, nesses exemplos, *saber*, *ficar* e *fazer* (*falta*), respectivamente, não têm nenhuma nuance de significado de movimento; ao contrário, nem ao menos são verbos de ação, o que ressalta o sentido temporal de *ir*. No exemplo (17), a idéia de tempo futuro vem reforçada pelo advérbio temporal *logo*. Em (18), está tão nítida a idéia de tempo futuro que *ir* aparece ao lado de outro verbo que tem sentido oposto ao de movimento, o que seria inadmissível se a idéia de deslocamento espacial de *ir*

ainda permanecesse. Além disso, a presença da conjunção condicional *se* com o verbo *ter* no futuro do subjuntivo reforça mais ainda o sentido *irrealis* associado ao futuro.

Dessa forma, constata-se, em *ir*, uma mudança gradual, tanto na categoria ou função sintática, quando passa de verbo pleno a auxiliar, como no significado, quando passa de um item lexical de sentido concreto a uma forma gramatical de sentido abstratizado. Dizemos que a mudança é gradual porque, entre o sentido fundante de deslocamento espacial e o sentido abstrato de deslocamento temporal, há um estágio intermediário, em que *ir* se comporta como um verbo serial, acumulando os dois sentidos: o concreto e o abstrato, como nos exemplos (11-14).

Note-se que os dois usos de *ir*, ora com sentido concreto, ora com sentido abstrato, conferem a esta palavra seu caráter polissêmico, em que o novo significado não põe fim ao mais antigo, o fundante; antes, eles realizam-se plenamente em contextos distintos. Na literatura encontramos respaldo para este tipo de fenômeno em Hopper (1991, p. 22), no que ele chama de princípio de camadas, segundo o qual novos sentidos vão sendo criados, mas não eliminam os mais antigos, que podem coexistir e interagir entre si. Autores semanticistas como Ullman (1964), Guiraud (1989) e Lyons (1977), entre outros, afirmam que novos sentidos, mais abstratos, vão surgindo para uma mesma forma, convivendo harmonicamente com os significados mais antigos.

Ao se usar a forma verbal *ir* para representar o tempo, procura-se estabelecer uma espécie de linha demarcadora na qual os acontecimentos vão se sucedendo uns após os outros. O usuário, ao procurar tornar mais concretas entidades menos concretas, o faz tomando por base elementos corporais. Assim, o corpo serve como apoio para a conceptualização de entidades abstratas. No caso da metaforização de *ir*, a parte corporal que é tomada como referência são os pés, são eles que nos projetam de um ponto a outro num determinado percurso espacial.

A análise dos usos de *ir* como verbo principal ou verbo auxiliar forneceu os resultados dispostos no quadro 1, que exibe a distribuição de *ir* no *Corpus D&G*, conforme o grau de escolaridade do falante e a modalidade do texto:

	Principal (64/100%)		**Auxiliar** (232/100%)	
Escolaridade	FALA	ESCRITA	FALA	ESCRITA
Ensino fundamental	37/43 (86%)	06/43 (14%)	83/91 (91%)	08/91 (9%)
Ensino superior	17/21 (81%)	04/21 (19%)	134/141 (95%)	07/141 (5%)

Quadro 1: Usos de *ir* como verbo principal e auxiliar por escolaridade e modalidade[5]

No Quadro 1, observa-se que *ir* é usado produtivamente, na fala e na escrita, independentemente do grau de escolaridade do estudante, tanto como verbo pleno quanto como verbo auxiliar. A freqüência de uso de *ir* auxiliar é maior na modalidade oral do que na escrita, para os dois graus de escolaridade, como era de se esperar. Isso se deve ao fato de que, pelas características próprias da fala, os fenômenos de mudança na língua manifestam-se primeiramente no registro oral: o falante tende a expressar-se de forma mais solta, sem prender-se tanto a normas rígidas como exige a escrita, tendo em vista que o contato com o interlocutor se dá face a face, num processo de ensaio e erro, que permite correções imediatas, se necessário. Na escrita, por sua vez, o suposto interlocutor, determinado ou não, encontra-se distante de quem produziu o texto, que deve ser o mais claro possível, apresentando o conteúdo informacional de forma objetiva, sem as repetições e os rodeios próprios do discurso oral. Além disso, o produtor do texto escrito dispõe de um tempo maior para planejá-lo e, conseqüentemente, fazer revisões quando julgar cabíveis.

A análise dos dados do *Corpus D&G* indica a preferência, por parte dos usuários, pelo uso da forma de futuro analítica, com *ir*, em detrimento da sintética, marcada pela morfologia verbal. Vejam-se os resultados do Quadro 2:

5 Em "auxiliar", estão incluídos os usos de *ir* + verbo no infinitivo.

	Futuro sintético (08/100%)		Futuro analítico (170/100%)	
Escolaridade	FALA	ESCRITA	FALA	ESCRITA
Ensino fundamental	0/0	0/0	42/49 (86%)	07/49 (14%)
Ensino superior	03/08 (37,5%)	05/08 (62,5%)	117/121 (97%)	04/121 (3%)

Quadro 2: Uso do futuro sintético e analítico por escolaridade e modalidade[6]

Esses números demonstram que a forma sintética do futuro do presente foi muito pouco utilizada pelos informantes pesquisados. Nos textos produzidos pelos alunos do ensino fundamental, não há nenhuma ocorrência de uso do futuro sintético, tanto na fala como na escrita. No ensino superior ocorrem somente três casos na modalidade oral e cinco na escrita. Por outro lado, a freqüência de ocorrência do futuro analítico aponta para a preferência por esse tipo de construção, especialmente na oralidade, em que se registram 86% das ocorrências na 8ª série e 97% no ensino superior. É nos dados da modalidade escrita da 8ª série, em comparação com o ensino superior, que se encontra a maior ocorrência do futuro perifrástico: 14% contra 3%, respectivamente. Esses números parecem refletir uma influência do ensino normativo, que procura excluir do registro escrito construções utilizadas em situações mais informais de comunicação, típicas do canal falado. Assim, quanto maior o grau de escolaridade do falante, menor a ocorrência da forma mais inovadora de futuro.

A predominância de uso do futuro analítico sobre o futuro sintético pode estar também associada ao grau de comprometimento do falante com a realização da ação veiculada pelo verbo: enquanto o futuro sintético é neutro com relação à interferência

6 Foram excluídos do Quadro 2 todas as ocorrências de *ir* auxiliar que não podem ser substituídas pela forma de futuro sintético.

do sujeito no processo verbal, o futuro analítico parece assinalar a intenção do falante em realizar determinada ação, conforme descrito em 2.

A forma sintética do futuro é difundida pela gramática normativa como a forma culta de representação temporal. O uso dessa forma está associado a contextos de incerteza e dúvida quanto à realização do evento descrito pelo verbo. No trecho que se segue, sobre a mudança do técnico da seleção brasileira de futebol, o futuro sintético *será* é usado para introduzir uma hipótese em relação ao fato que se está comentando:

> (20) Algumas pessoas acham que deveria mudar o técnico, mais pra que mudar o técnico? Se está em plena fase de classificação para a copa do mundo. *Será* que iria resolver o problema? *Será* que mudando iria dar tempo para colocar as coisas nos eixos em tão pouco tempo de trabalho? (Ensino superior, relato de opinião escrito, p. 49).

Note-se, em (20), o uso de *ir* no futuro do pretérito acompanhando um verbo no infinitivo para expressar, perifrasticamente, o futuro do pretérito do verbo principal: *iria resolver* = *resolveria* e *iria dar* = *daria*. Casos como esse evidenciam a expansão do uso de *ir* como marcador modo-temporal não só do futuro do presente, mas também do futuro do pretérito.

Os dados examinados atestam o processo de gramaticalização de *ir*, que avança de um item lexical – verbo que indica deslocamento físico – para uma forma gramatical – auxiliar que codifica as noções de tempo, aspecto, modo e pessoa. Nesse processo de ampliação dos seus limites, *ir* segue uma trajetória unidirecional que vai de um *status* menos gramatical para um mais gramatical. Essa trajetória associa-se à abstratização (ou metaforização) progressiva do sentido de *ir*, que segue a escala espaço > tempo. Motivado por fatores de ordem interacional e cognitiva, tais como a necessidade de expressar a noção abstrata de tempo futuro, e/ou de assegurar sua intenção de realizar a ação descrita pelo verbo, o falante estabelece uma relação de identidade entre o que já existe e o novo conteúdo a ser veiculado.

É interessante notar que *ir* se presta a este tipo de abstratização de sentido porque, em comparação a outros verbos de movimento, como *caminhar*, *andar*, *rastejar*, *correr*, ele é menos marcado, pois não tem traço do modo de locomoção (cf. *andar* / *caminhar* = mover-se a pé; *rastejar* = arrastar-se nos joelhos e braços, por exemplo).

Além do uso de *ir* com sentido explícito de tempo futuro, constatamos no *Corpus D&G* outros significados atribuídos à locução formada por *ir* no presente mais verbo no infinitivo. Num desses casos, a locução verbal assume valor de convite, sugestão ou mesmo ordem. Aqui, como o convite/sugestão/ordem projetam o evento envolvido para um momento posterior ao ato de fala, a idéia de futuro de *ir* se mantém, ainda que implicitamente. Nesse tipo de ocorrência, *ir* está flexionado na primeira pessoa do plural e há uma intenção por parte do falante em influenciar o comportamento do ouvinte, esperando que este não se oponha à realização da ação sugerida. Observemos os exemplos que se seguem:

> (21) menina ... mas ele tava olhando tanto pra mim ... eu tava olhando pra ele demais ... aí eu olhava ... olhava ... olhava ... e ele também olhava ... aí só fica ... a gente só fica nos olhares ... somente ... podendo ele vim ... "oi tudo bom ... *vamo conversar*"... eu digo ... "*vamo conversar*" ... mas não ... aí não ... a gente só ficou nos olhares... (Ensino fundamental, relato de opinião oral, p. 355).
>
> (22) aí eu cheguei perto dele e disse ... "ei ... ei ... *vamos dançar* ?" ele disse ... "eu num sei dançar ..." (Ensino fundamental, narrativa de experiência pessoal oral, p. 339).
>
> (23) lá vem Vilma super preocupada ... "o que aconteceu ... o que aconteceu? *Vamos chamar* meu pai"... e telefonei pro pai dela ... (Ensino superior, narrativa de experiência pessoal oral, p. 53).
>
> (24) quando reúne as cabeças tudo junto ninguém mais sabe ... entra em desespero e diz ... "*vamos deixar* a corda correr solta"... ou então demite ... se um tem uma idéia brilhante e num é de acordo com

eles ... demite ... bota outro ... quer dizer ... há sempre essa rotatividade ... (Ensino superior, relato de opinião oral, p. 87).

Nesses exemplos, *ir* assume valor de modalizador: há uma interferência clara do falante sobre o enunciado, caracterizando um tipo de ato de fala particular. Note-se que a locução verbal, nesses casos, pode ser substituída pelo imperativo do verbo principal. O uso da construção perifrástica com *ir* atenua a força ilocutória veiculada pela forma imperativa.

Um sentido idêntico a essa construção do português é *Let's go,* do inglês, que tinha como sentido primeiro o de permissão ou mesmo marcação de imperativo e passou para um sentido sugestivo, de encorajamento, conforme Hopper e Traugott (1993, p. 11).

Um outro uso de *ir* em locução verbal encontrado no *Corpus* corresponde a uma forma lexicalizada. Aqui não existe nenhuma idéia de convite ou ordem: a locução verbal parece funcionar como um operador argumentativo, abrindo espaço no texto para a formulação de hipóteses ou suposições por parte dos interlocutores.[7] Enquadram-se nesse caso as expressões *vamos dizer* e *vamos supor*, que podem ser substituídas por *digamos* e *suponhamos*, respectivamente. Vejamos os exemplos seguintes:

(25) ... hoje o namoro num tá muito bom não ... tá ... tá ... os anos que passou que era assim um pouquinho tímido ... mas ... hoje tá demais né? já passou dos limites ... quer dizer ... já passou não ... tá passando dos ... dos limites ... porque tem que controlar ... e não ficar pensando ... em :: *vamo dizer* ... pensando em transar ... transar ... toda hora ... porque eu acho que eles ... eles só tem isso na cabeça... (Ensino fundamental, relato de opinião oral, p. 357).

(26) ... a polícia é super mal equipada ... [...] eles trabalham em condições sub-humanas ... e sei lá ... se for pra de repente ... pra encarar um bandido ... provavelmente

---

7 Segundo Martelotta (1996, p. 194), “operadores argumentativos são elementos que, além de desempenhar funções de caráter basicamente gramatical, dão uma orientação argumentativa ao discurso. São, portanto, elementos mais fixos na cláusula e sua função básica é organizar internamente o uso da língua e não fazer referência a fatos do universo biossocial”.

ele vai perder porque num tem ... *vamos supor* que eles num ganhem um salário justo ... um salário justo como sei que num ganha ... (Ensino fundamental, relato de opinião oral, p. 381).

Em (25) e (26), as expressões *vamo dizer* e *vamos supor*, utilizadas em texto tipicamente argumentativo – relato de opinião –, operam estratégias argumentativas, direcionando a atenção do interlocutor e solicitando a sua adesão à linha de argumentação que está sendo desenvolvida.

O Quadro 3 resume os resultados obtidos para as diferentes funções de *ir* como auxiliar. Os números demonstram que a locução formada por *ir* + infinitivo é usada, predominantemente, para indicar as noções gramaticais de tempo, aspecto e modo, independentemente do grau de escolaridade do estudante.

	Auxiliar (232/100%)		
Escolaridade	SER	TAM	OA
8ª Série	34/91 (37%)	52/91 (57%)	05/91 (6%)
3º Grau	12/141 (9%)	128/141 (91%)	01/141 (0,8%)

Quadro 3: Funções de *ir* como auxiliar por escolaridade[8]

Quanto à distribuição de *ir* como auxiliar no *Corpus D&G* segundo o tipo de texto, observamos uma maior ocorrência desse verbo no sub-gênero discursivo relato de opinião, conforme o demonstra o Quadro 4:

8 No Quadro 3, SER indica o uso serial de *ir*, TAM se refere a tempo, aspecto e modo, e OA a operador argumentativo.

Tipo de texto	
Narrativa de experiência pessoal	30 (13%)
Narrativa recontada	20 (8%)
Relato de opinião	72 (31%)
Relato de procedimento	48 (21%)
Descrição de local	62 (27%)
Total	232 (100%)

Quadro 4: Usos de *ir* como auxiliar por tipo de texto

Tentativamente, podemos interpretar a predominância do uso de *ir* como marcador de tempo futuro no texto opinativo da seguinte forma: nesse tipo de gênero textual o falante emite um juízo de valor sobre temas que variaram entre pena de morte, vestibular, namoro, futebol e religião, entre outros. São temas polêmicos que, pela sua própria natureza, impõem uma tomada de atitude por parte do sujeito da enunciação. Nesse sentido, o locutor faz uso de algumas estratégias discursivas que revelam essa atitude. Uma dessas estratégias é a de fornecer argumentos, geralmente hipotéticos, que dêem suporte ao seu ponto de vista. Lingüisticamente, esses argumentos materializam-se através de formas codificadoras do modo *irrealis*, entre as quais destacamos o uso do tempo futuro[9]. Vejamos alguns exemplos:

> (27) [...] a pena de morte [...] deve ser muito pensado esse assunto ... é um assunto muito polêmico [...] em alguns países ainda existe ... e nem por isso ... os criminosos deixam de matar ... assassinar ... muito pelo contrário ... ele mata mais do que ... nos países que não têm pena de morte ... e se por acaso for adotado ... a pena ... eu seria a favor apenas da prisão perpétua ... não da forca ... da câmara

9 Para o estudo das relações entre mecanismos de codificação e manifestação da subjetividade do locutor no texto argumentativo, ver Oliveira (1996, 2000).

de gás ... da cadeira elétrica ... em que o assassino tem uma morte muito instantânea ... onde ele não paga o que le realmente fez ... enquanto na forca e outras ... enquanto quer dizer ... na cadeira ... na ... enquanto na prisão perpétua ... ele vai realmente sofrer ... ele realmente *vai pagar* os seus pecados ... de pouco a pouco até ... o dia de sua morte ... (Ensino fundamental, relato de opinião oral, p. 313).

(28) eu acho que ... o ... o futebol quando virar empresa ... *vai melhorar* né? Mas enquanto ... enquanto está essa situação ... num tem condições porque ... todos os jogadores ... cada um procurando ... cada um queria ganhar mais ... então ... é ... cada um procurando ga/querendo ganhar mais do que o outro né [...] então é a gente ver o exemplo do São Paulo hoje né? hoje em dia ... o São Paulo é hoje uma empresa e tá funcionando muito bem desde da ... da ... da escolinha até o ... o time principal né?... (Ensino superior, relato de opinião oral, p. 43).

(29) Bem a minha opinião sobre o namoro é que está muito avançado, porque esses rapazes de hoje não pensa no amanhã que *vai ser*. (Ensino fundamental, relato de opinião escrito, p. 363).

No exemplo (27), o falante se posiciona contra a pena de morte. Para justificar seu ponto de vista, lança mão de vários argumentos, entre os quais o que é reproduzido neste fragmento, de que os métodos de execução da pena de morte matam muito rapidamente. Esse argumento não se refere a um fato real, acontecido, mas projeta a ação para um plano *irrealis*, contingente.

Em (28), o locutor analisa o desempenho da seleção brasileira de futebol. Aponta a "politicagem" existente no futebol como responsável pelos fracos resultados obtidos pela seleção de então (1993). Para dar suporte a sua linha de raciocínio, imagina uma situação hipotética, codificada pelo tempo futuro. Note-se o uso de *quando*, do futuro do subjuntivo e do futuro do presente com *vai*.

Em (29), o falante dá sua opinião sobre o namoro de forma genérica, sem focalizar uma instância particular. Assim, usa expressões não-referenciais, que apontam para um mundo hipotético, do vir a ser, como *esses rapazes de hoje*, *o amanhã*, *vai ser*.

Em suma, dadas suas características próprias, o relato de opinião parece ser o tipo de texto mais apropriado para a ocorrência da modalidade *irrealis*, representado, no nosso caso, pelo uso do futuro com *ir*, em oposição aos demais tipos textuais presentes no *Corpus D&G*.

Ao analisar, a correlação entre o grau de gramaticalização semântica do verbo principal e o realinhamento das relações gramaticais na oração, Givón (1995, p. 293) considera, primeiramente, o contraste entre o verbo não-gramaticalizado *want* e o modal gramaticalizado *will* no inglês:

a. I *want to* eat the apple
b. * The apple *wants to* be eaten.
c. I *will* eat the apple
d. The apple *will* be eaten

Historicamente, explica Givón, *will* significava *want* e tinha as mesmas propriedades semânticas de *want*, de modo que (d) seria igualmente implausível. Apenas quando *will* se tornou semanticamente desbotado e perdeu suas restrições selecionais anteriores é que o objeto do verbo complemento – *the apple*, nesses exemplos – pôde ser promovido a sujeito da oração passiva. Essa análise pode ser aplicada ao verbo *ir*. Assim, exemplos como (30-32) abaixo são evidências do grau avançado de gramaticalização de *ir* como auxiliar, na medida em que a locução composta por *ir* + verbo principal pode ser usada tanto para se referir a sujeitos animados, como em (30), quanto a sujeitos inanimados, como em (31) e (32):

> (30) quando eu *vou desenhar* paisagens ... aí ... eu procuro na paisagem ... um ponto ... um ponto que eu possa ... um ponto inicial ... onde dali eu *vou tirar* todo o desenho ... se tiver uma árvore no meio de muitas ... eu *vou ter* que escolher uma árvore ... e daquela outra árvore eu *vou*

conseguir é ... tirar a noção das outras ...se uma é maior que a outra ... se uma é mais fino o caule ... essas coisas ... então é assim que se faz ... é assim que eu costumo fazer desenho... (Ensino fundamental, relato de procedimento oral, p. 311).

(31) tem caminhos ... é ... já delimitados pelos próprios andarilhos ali das dunas né ... o pessoal ... mas pelo pessoal de Mãe Luiza porque eles têm ... eles têm preguiça de ... de caminharem pelo alfalto ... então ele saem de Mãe Luiza por dentro da ... da vegetação das dunas né ... e formam trilhas ali dentro daquela ... daquela ... daquela região das dunas né ... ele formam verdadeiras trilhas ... você ... entra e vê uma trilha ... entra por um lugar e vê outra trilha ... é difícil você saber qual a trilha *vai dar* em algum lugar ... porque são muitos caminhos ... só eles mesmos que conhecem né ... (Ensino superior, descrição de local oral, p. 123).

(32) *vão ser* feitas outras reformas né ... *vai ser* melhorada a ... as atuais instalações [...] vão *ser* construídas ... construído também uma ... uma quadra né ... na parte esportiva ... *vai ser* construído também mais uma ... uma quadra ... um ginásio ... falam num ginásio aí ... num sei se *vai ser* lá... lá dentro ou fora... (Ensino superior, descrição de local oral, p. 37).

Em todas as ocorrências de *ir* em (30), ele está destituído de seu sentido primário de deslocamento espacial, como se pode inferir do contexto situacional. Embora o sujeito, em cada ocorrência, seja animado, o que poderia pressupor um deslocamento no espaço, as locuções verbais descrevem ações habituais, que se repetem sempre que o falante se dispõe a realizar o ato de desenhar. Note-se, no fragmento, o uso do presente do indicativo (*procuro*), o que reforça a interpretação de aspecto habitual de *ir* + verbo principal.

No exemplo (31), o sujeito *a trilha* é inanimado, o que impede a interpretação de deslocamento físico de *ir*. O verbo *dar*, nesse caso, tem o sentido de *desembocar* e a locução *vai dar*

não codifica o tempo futuro, mas, como em (30), marca o tempo presente ou, mais apropriadamente, a leitura de aspecto habitual veiculada pelo tempo presente. Essa leitura é confirmada pela forma de presente dos outros verbos do fragmento: *têm*, *saem*, *formam*, *entra*, *vê*.

Em (32), todas as locuções formadas por *ir* + verbo no infinitivo estão na voz passiva e têm sujeito inanimado. Para estas ocorrências também é vetada a idéia de deslocamento espacial de *ir*, já que os sujeitos das locuções (*outras reformas*, *as atuais instalações*), por serem inanimados, não se combinam com o traço 'movimento físico' presente no significado do verbo *ir*.

Com base nesses exemplos, pode-se, portanto, observar que há uma forte correlação entre o grau de gramaticalização de um verbo outrora exclusivamente principal e a completude da união entre verbo auxiliar + verbo principal. Na linha de Givón (1995, p. 294), quando um verbo principal não está totalmente gramaticalizado, ele continua a exercer fortes restrições semânticas, como animacidade, por exemplo, sobre seu sujeito. Um sujeito inanimado é incompatível com o significado de deslocamento físico de *ir*. Porém, quando um verbo atinge gramaticalização semântica total, de modo que não exerce mais restrições de seleção próprias, o verbo que o segue se torna semanticamente o único verbo principal, ou de conteúdo lexical. A ocorrência de *ir* em locução, com sujeito inanimado, como em (31) e (32), constitui evidência favorável à sua gramaticalização como verbo auxiliar.

A ocorrência de *ir* + verbo na voz passiva, como em (32) e (33), comprova o estágio avançado de auxiliarização de *ir*:

> (33) tem ainda dunas e ... pequenas vegetações ... é :: que são nativas ainda daquele local que eles ... por enquanto está preservado ... mas logo mais eu acho que aquilo *vai ser* dizimado ... porque eles num têm o menor senso de preservação daquela área ... (Ensino superior, descrição de local oral, p. 119).

Há uma correlação entre o grau de gramaticalização semântica do verbo auxiliar e o realinhamento das relações gramaticais na união dos dois verbos que formam a locução, de modo que

o paciente do verbo no infinitivo na voz ativa se torna o sujeito do verbo auxiliar. Comparem-se (32') e (33'), respectivamente:

(32') eles vão fazer outras reformas

(32) vão ser feitas outras reformas

(33') eles vão dizimar aquilo

(33) aquilo vai ser dizimado

É importante enfatizar que, ao nos referirmos ao comportamento de *ir* como auxiliar, marcador de tempo/aspecto/modo, não estamos descartando o uso de *ir* como verbo pleno. Antes, estamos trabalhando sob a perspectiva do princípio de camadas de Hopper (1991), em que novos sentidos de um item convivem com o seu sentido mais antigo, original.

As observações acima sobre o comportamento de *ir* em locuções com o verbo no infinitivo nos remetem ao princípio de iconicidade, mais especificamente, ao princípio icônico da proximidade: quanto maior for a integração dos conceitos no plano cognitivo, maior será a sua integração morfossintática.

Segundo Givón (1990, p. 542), o subprincípio icônico que motiva o uso de locuções é bastante transparente: ele envolve a correlação sistemática entre o grau de integração semântico--cognitiva dos dois eventos e a proximidade físico-temporal entre os dois verbos. A integração do evento descrito está diretamente relacionada à forma nominal do verbo que acompanha *ir*, de tal modo que "quanto mais integrados cognitiva e semanticamente são os eventos, tanto mais nominal será a morfologia do verbo principal" (GIVÓN, 1990, p. 549). Givón afirma que os recursos comumente usados na sintaxe das locuções não são arbitrários: cada um deles é uma expressão icônica do grau de integração do evento codificado pelo verbo auxiliar e o principal. No caso de *ir* + verbo no infinitivo, esses recursos se apresentam como:

1. co-lexicalização: quanto mais integrados dois eventos, tanto mais integrados os dois verbos;
2. subordinador: quanto mais integrados dois eventos, tanto menos provável que eles sejam separados por um subordinador ou pausa física;
3. forma verbal: dada uma hierarquia do grau de finitude das formas verbais, quanto mais integrados dois eventos,

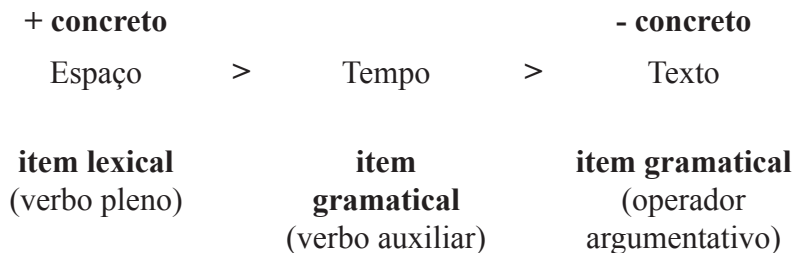
a. tanto mais nominal é a forma do verbo principal;
b. tanto menos morfologia verbal finita, tais como concordância pronominal, tempo/aspecto/modalidade, o verbo principal tende a exibir.

A análise desenvolvida neste trabalho procurou verificar os caminhos percorridos no processo de gramaticalização de *ir*, que se manifesta num contínuo de abstratização a partir do sentido fundante de deslocamento espacial concreto. De item lexical pleno (verbo de movimento), *ir* passa para um estágio intermediário, em que já se comporta como um verbo auxiliar, acumulando o sentido de deslocamento físico com o de marcador de tempo futuro ou aspecto habitual (verbo serial). Nesse estágio, *ir* tem natureza híbrida: pode ser interpretado como item lexical e elemento gramatical. Na etapa seguinte, *ir* perde o significado de movimento e restringe-se à função de marcador temporal/aspectual. A locução verbal formada com *ir* pode também assumir um valor de convite, sugestão ou ordem; neste caso, *ir* funciona como um modalizador.

Finalmente, em expressões como *vamos dizer*, *vamos supor*, a locução com *ir* tem funcionamento discursivo de operador argumentativo, dirigindo a atenção do interlocutor para a linha de argumentação que está sendo desenvolvida na situação interativa.

Resumindo, a trajetória de gramaticalização de *ir* reflete os seguintes estágios que, como dissemos anteriormente, convivem harmonicamente na língua:

a. deslocamento espacial concreto
b. deslocamento espacial concreto + tempo/aspecto habitual
c. auxiliar de tempo/aspecto/modo
d. operador argumentativo

Apoiados na trajetória de abstratização proposta por Heine et al. (1991), representamos o processo de gramaticalização de *ir* através da seguinte escala:

Quadro 5: Escala de gramaticalização de *ir*

Cabe enfatizar que estamos defendendo que, no processo de variação/mudança de *ir*, o sentido fundante e os novos sentidos convivem, sem que o primeiro desapareça. Todos os usos são testados na sincronia atual do português, como comprovam as ocorrências de *ir* no *Corpus D&G*. Pressões de ordem cognitiva e comunicativa são responsáveis pelo fato de estendermos continuamente novas polissemias e as aplicarmos a novas situações que interpretamos como análogas às que já experienciamos.

Neste trabalho, não vamos discutir a problemática, abordada em pesquisas recentes (cf. FERREIRA, 2000, 2003), da direcionalidade concreto > abstrato na mudança de *ir*, tendo em vista que estamos examinando apenas uma sincronia do português. É possível que a associação de espaço a tempo e daí a texto não tenha caráter linear, temporal. Somente uma análise diacrônica, que investigasse diferentes sincronias do português, poderia fornecer evidência para essa questão.

4. A questão do ensino de língua materna

Consideramos de fundamental importância a contribuição das diversas correntes lingüísticas, dentre elas a funcionalista, para o tratamento, no ensino fundamental e médio, da relação entre gramática e discurso, ao se lidar com textos, tanto na perspectiva de análise quanto na de produção. Temos por objetivo oferecer uma alternativa de abordagem que explore e trabalhe a gramática e surpreenda sua emergência em textos produzidos em

situação real de comunicação para que o ensino de língua materna ganhe mais sentido e interesse para os estudantes.

Nossa intenção é contribuir para a formação de professores de português, propondo uma orientação didática e pedagógica que leve em conta o uso real da língua. A idéia que nos norteia é vincular tendências de variação e mudança com um ensino que envolva o que está de fato ocorrendo na comunicação cotidiana. Não visamos diretamente a aplicação pedagógica, mas buscamos revelar um quadro de variação e mudança lingüística que pode e deve subsidiar a prática de ensino de português. Nessa linha, nossos trabalhos podem trazer contribuições que auxiliem a viabilizar um ensino de língua materna menos autoritário, que contemple a variabilidade lingüística, a criatividade do usuário da língua e a mutabilidade relativa da fala.

Assim, uma vez apresentada a análise do processo de gramaticalização de *ir*, vamos agora fazer algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, especificamente no que se refere ao tópico *tempo futuro*. Não temos a intenção de esgotar o assunto, mas sim de tecer algumas considerações para facilitar o tratamento desse tópico em sala de aula a partir de pressupostos teóricos funcionalistas.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa são um documento oficial que contêm novas propostas para um redimensionamento do ensino do idioma materno com vistas a atender a uma nova demanda, permitindo ao estudante sair da passividade consubstanciada pela atitude prescritiva do ensino de língua, materializada em memorizações e repetições de regras, o que, de certa forma, contribuía e ainda contribui para o fracasso escolar, culminando em evasões e reprovações massivas.

Existem pontos convergentes entre a proposta contida nos PCN e o funcionalismo lingüístico. Alguns desses pontos são perceptíveis nos objetivos gerais de Língua Portuguesa que o documento propõe para o ensino fundamental, dos quais destacamos dois:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender

a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Esses objetivos revelam que a proposta defende que, na escola, haja primazia do estudo da linguagem enquanto atividade discursiva, em diferentes condições de realização, tanto na oralidade quanto na escrita, e a atualização dos conhecimentos lingüísticos através de atividades práticas, ou seja, o emprego da gramática no uso efetivo da língua. Tais procedimentos vão ao encontro dos pressupostos teóricos funcionalistas, que defendem a análise das estruturas lingüísticas levando-se em consideração os contextos de uso real dessas estruturas.

Os PCN procuram levar o estudante a uma participação social mais efetiva e, para isso, propõem como condição necessária o domínio da linguagem enquanto atividade discursiva e cognitiva e o domínio da língua enquanto sistema simbólico, possibilitando ao estudante uma atitude reflexiva e conseqüente participação no mundo letrado.

É fato reconhecido pelos PCN e também entre os funcionalistas que a modalidade oral exerce uma grande influência nos textos escritos, principalmente na fase inicial da escolarização, devido àquela modalidade permitir uma maior liberdade quanto ao emprego de estruturas morfossintáticas e outros mecanismos próprios da linguagem oral. Isso resulta, por parte dos pesquisadores, em uma atenção especial a essa forma de representação da linguagem através de pesquisas que permitem uma maior comparabilidade entre textos escritos e orais e que podem, portanto, trazer subsídios aos professores de língua portuguesa.

É considerável, em diversas áreas da lingüística, o número de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre a linguagem oral em relação à escrita. Isso se deve à percepção de que não devemos dissociar essas duas instâncias comunicativas, dan-

do somente primazia à escrita, como ainda o faz a escola. Na tentativa de apenas repassar o que está prescrito nas gramáticas normativas, o ensino tradicional acaba considerando como erros alguns fenômenos típicos da linguagem oral. Com esse procedimento, desconsidera-se que a língua está num contínuo processo de evolução e acaba-se taxando de "deficiente" aquele aluno que não consegue "aprender" o que está estabelecido nas gramáticas normativas.

Apesar de a proposta pedagógica contida nos PCN contemplar um novo horizonte no processo de ensino/aprendizagem de língua materna, os livros didáticos, em sua maioria, perpetuam uma visão conservadora da linguagem, que considera a aquisição da chamada norma culta como o fim único do estudo da língua portuguesa levado a cabo nas escolas. Contudo, a língua possui um caráter dinâmico, que não é regido apenas por uma única norma gramatical, como parece pressupor o ensino tradicional. Faz-se necessário, então, levar em conta também estruturas lingüísticas emergentes, pois novos usos surgem para dar conta de necessidades comunicativas e cognitivas do falante, como é o caso do emprego do verbo *ir* na indicação de futuro.

Os novos usos de uma forma passam a integrar a gramática da língua e merecem um tratamento escolar. Segunda a teoria funcionalista, a variação lingüística é um estágio natural da trajetória de regularização gramatical das formas lingüísticas. Levando em conta esse aspecto, o ensino gramatical deixaria de ser centrado exclusivamente na variedade padrão, que prioriza apenas um subconjunto de fatos, em detrimento das demais variantes. Ao contrário, é preciso expor o aluno a um conhecimento mais diversificado da realidade lingüística brasileira, ajustando o ensino de português a essa realidade. Cabe à escola desenvolver atividades que, contemplando a variação lingüística observada em textos reais, levem o aluno a perceber a adequação de determinados usos em determinadas situações, ou seja, a língua em uso.

A trajetória que sugerimos para o ensino de português é partir do uso ou conhecimento lingüístico que o aluno já domina – a conversação – para atingir o chamado uso culto ou dialeto padrão, através de uma abordagem funcionalista da língua, con-

siderando, porém, que nenhum dos usos lingüísticos é melhor do que outro; possuem, apenas, finalidades distintas. A fala produzida em situações de interação pode servir como ponto de partida para uma consideração sobre os mecanismos produtivos de codificação de sentido, já que a conversação é o uso básico da língua, cujo *status* especial justifica tratá-la como a origem de todos os outros usos (CHAFE, 1994).

A linguagem é um instrumento de comunicação social pela qual o indivíduo exterioriza o pensamento como também mantém a intercomunicação, de forma ativa, com vistas a produzir no outro algum efeito de sentido dentro de um contexto social, cultural e histórico numa situação específica de produção. Propomos que a língua viva, com suas variações, seja objeto de reflexão nas salas de aula. O professor, mais do que ensinar gramática, que os alunos já têm internalizada e que põem em uso quando engajados em atividades comunicativas, deve levá-los a refletir sobre ela, flagrando sua face instável, emergente, moldada pelo uso lingüístico cotidiano. Fiéis à nossa visão funcionalista de gramática emergente, cabe questionar a postura do professor de língua materna que tende a refrear todo movimento de mudança, tradicionalmente rotulado como corrupção da linguagem. Em muitos casos, esse profissional concebe a gramática como um organismo auto-suficiente, imposto pela escola em sua forma estática e consagrada pelos clássicos.

Em contraste, quando se trabalha com a gramática sob a perspectiva da interação e do funcionamento textual-discursivo, é possível integrar os diferentes aspectos que constituem o ensino/aprendizagem da língua materna. Nesse sentido, a abordagem funcional à natureza emergente da gramática pode ser uma ferramenta eficaz. Além de ser condicionada por fatores cognitivos inatos, a gramática é, sobretudo, uma conseqüência da interação dos usuários da língua, de que resultam padrões que se manifestam e se estabelecem no uso real. Nesse contexto, vale abrir espaço parta uma discussão sobre a natureza da linguagem em geral, e da gramática e do discurso em particular.

Mais especificamente no caso do ensino do tempo futuro, o professor deve considerar, com seus alunos, os diversos recursos disponíveis em português para a codificação dessa categoria verbal, pois são parte da gramática da língua portuguesa. Entre eles, podem-se destacar a forma sintética (*comerei*), a locução perisfrástica com *ir* no presente do indicativo (*vou comer*), a locução com *ir* no futuro do indicativo (*irei comer*), a locução com *ir* no presente do indicativo mais *estar* mais verbo principal no gerúndio (*vou estar comendo*) e o uso de advérbio que marca tempo futuro com verbo no presente do indicativo (*amanhã como*), por exemplo. Nessa linha, é pertinente que o professor estabeleça uma diferença entre as **formas** verbais de tempo futuro e a **categoria** verbal dêitica de futuro, ressaltando que a instabilidade se dá com as formas de futuro, não com a categoria de futuro. Ao explorar as diferentes formas de realização do futuro, o professor pode focalizar como cada uma dessas estratégias de codificação exprime essa noção temporal e se há diferenças de sentido entre os tipos de recurso. Por exemplo, vimos que a perífrase com *ir* no presente do indicativo acumula outros valores (modal, aspectual, afetivo) além do puramente temporal, enquanto a forma sintética é neutra com relação a esses efeitos de sentido.

O professor pode, também, levar os alunos a relacionar cada forma de futuro com diferentes gêneros de textos orais e escritos: alguns recursos podem predominar em gêneros mais formais, outros em gêneros menos formais. No caso em questão, enquanto a forma sintética (*comerei*), eleita como a variedade padrão, é empregada em contextos mais formais, especialmente na escrita, a forma analítica concorrente (*vou comer*) é utilizada com maior freqüência na modalidade oral, independentemente da faixa etária e do grau de escolaridade do falante, como demonstramos em nossa análise. Desse modo, o professor chama a atenção para a adequação das formas às situações de uso, levando os alunos a refletir sobre os recursos que podem ser usados nos mesmos co-textos e contextos. Para exercitar e avaliar a aprendizagem desse tópico gramatical, os alunos podem levantar as formas de futuro presentes em textos escritos de diferentes graus

de formalidade, comparando o efeito de sentido que a ocorrência dessas formas acarreta em cada texto. Podem, ainda, produzir textos representativos de gêneros distintos, utilizando diferentes recursos de expressão do futuro, atentos para o contexto de uso de cada recurso. Procedimentos como esses estimulam o ensino de português através de uma reflexão sobre a língua como atividade, não apenas como estrutura.

Sugerimos, portanto, como forma de minimizar os problemas concernentes ao ensino de Língua Portuguesa, que o professor se sensibilize para as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao se abordar em sala de aula modelos de representação da linguagem que não respondem às reais necessidades comunicativas de seus usuários, numa atitude prescritiva que abomina qualquer manifestação que venha transgredir os modelos clássicos consagrados pela gramática normativa. Como alternativa mais eficaz, deve-se instrumentalizar o indivíduo não para ser um depositário e reproduzir as informações que recebe, mas para que possa desenvolver sua competência comunicativa tanto na modalidade oral quanto na escrita, a fim de que, de posse desses instrumentos, possa utilizá-los de forma coerente e eficaz tendo em vista a sua participação efetiva na sociedade.

5. Considerações finais

A análise dos dados coletados no *Corpus D&G* revela um elevado índice de emprego do verbo *ir* como auxiliar, predominantemente na oralidade, conforme se pode comprovar no Quadro 1. A variável escolaridade não exerceu aqui nenhuma influência quanto ao uso desse verbo como auxiliar, haja vista a freqüência de ocorrência equivalente por parte dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental (91%), bem como pelos estudantes do ensino superior (95%), o que evidencia o processo de gramaticalização de *ir* como marcador de tempo futuro.

Ao lado desse uso, constatamos também a ocorrência de *ir* como verbo principal, conforme o Quadro 1, com igual predomínio de ocorrência na oralidade. A dupla função de *ir* no *corpus* examinado, ora como verbo principal com sentido de deslocamento espacial, ora como auxiliar com sentido temporal, reflete o processo de abstratização progressiva que pode sofrer um item lexical, tal como o prevê a corrente funcionalista. A ocorrência de tal fenômeno se dá pelo fato de o usuário lançar mão de elementos de sentido concreto já disponíveis no sistema lingüístico para veicular um sentido abstrato que tenha estreita relação com o sentido original do item selecionado. Nesse caso, por um processo de transferência metafórica, o domínio de experiência de deslocamento temporal (uso de *ir* como auxiliar) é conceitualizado em termos do domínio de experiência de deslocamento espacial (sentindo fundante do verbo *ir*).

Nos textos analisados, o tempo futuro é codificado, em sua grande maioria, pela forma perifrástica através do emprego do verbo *ir* no presente do indicativo acompanhado da forma infinitiva de outro verbo, conforme atesta o Quadro 2. A forma analítica sobrepõe-se em número de ocorrências à forma sintética, sobretudo na oralidade e com pequena ocorrência na escrita. Conforme se pôde notar no mesmo Quadro 2, o fator escolaridade não exerceu influência quanto ao uso da forma analítica; surpreendentemente, observa-se uma ocorrência da construção perifrástica maior entre os informantes do ensino superior, o que

pode ser interpretado como a consolidação dessa construção na representação do tempo futuro em português.

A forma sintética, defendida pelas gramáticas normativas como a forma canônica de representação do porvir, está perdendo sua posição de destaque, tendo sua ocorrência restrita a contextos mais formais da escrita e da oralidade. Se, como afirmam as gramáticas, o futuro analítico representa uma elaboração de domínio intelectual, portanto mais refinado, exigindo por parte do usuário um maior domínio da variedade lingüística padrão, era de se esperar que os estudantes do ensino superior, em oposição aos do ensino fundamental, registrassem o uso da forma sintética, o que foi confirmado pela nossa análise: enquanto estes não produziram nenhuma forma de futuro sintético, naqueles, embora muito pequena, a ocorrência do futuro flexionado se dá tanto na fala (3 casos) quanto na escrita (5 casos).

Queremos ressaltar também a importância do contexto discursivo em que a forma analítica se faz presente e que confirma o seu caráter temporal. A presença de elementos como advérbios e locuções adverbiais de tempo que apontam para um momento posterior ao ato de fala são um forte indício de que a forma perifrástica (*ir* no presente + verbo no infinitivo) esteja determinando um sentido de tempo futuro.

Dessa forma vê-se instaurado o processo de gramaticalização do verbo *ir,* que tem sua origem num item lexical (com sentido espacial) e se especializa como um item gramatical (com sentido temporal). Esse processo ocorreu num *continuum* unidirecional, seguindo uma trajetória de abstratização progressiva do significado, partindo do mais concreto (espacial) para o menos concreto (temporal), e culminando na indicação de relações discursivas (textual). Vale lembrar aqui o princípio de camadas defendido por Hopper (1991), que prediz que os novos sentidos que surgem não põem fim ao mais antigo, podendo coexistir e interagir, dentro de um contexto determinado. Esse fato é corrente com o verbo *ir*, que tanto se realiza como elemento indicador de deslocamento espacial como também é empregado na representação do tempo futuro.

Quanto à influência do gênero textual no emprego do futuro composto, pudemos verificar no quadro 4 que o maior número de ocorrências da forma perifrástica se deu no sub-gênero discursivo relato de opinião, com 31% das ocorrências. Nesse tipo de gênero, o falante manifesta um posicionamento face ao que está sendo relatado, levando-o a uma exposição de seus pensamentos, crenças e valores a respeito do vir a ser, caracterizando assim a sua subjetividade.

Apesar de alguns compêndios gramaticais fazerem referências a *ir* como auxiliar temporal, ainda assim, consensualmente, a forma sintética de futuro é privilegiada pelas gramáticas normativas, que reproduzem, apenas, modelos distanciados do uso real da língua em contextos interacionais. Nossa pesquisa confirma o caráter maleável da gramática que, segundo a concepção funcionalista, está "num contínuo fazer-se, mas nunca se estabiliza" (HOPPER, 1987), tendo em vista atender às necessidades comunicativas e cognitivas dos seus usuários. É no uso que as estruturas gramaticais efetivamente se realizam, tornando possíveis determinadas realizações que a gramática tradicional vê com certa cautela, herança da visão compartimentalizada dos fatos lingüísticos. Não queremos aqui relegar as gramáticas a um segundo plano ou bani-las, mas despertar o interesse por parte daqueles que ensinam o idioma materno para que se sensibilizem, procurando instrumentalizar e conscientizar seus alunos para a existência das duas formas de expressão da linguagem: a formal, mais cuidada e presa a normas e a informal, mais livre e criativa, colaborando, assim, para torná-los usuários competentes nas diferentes instâncias públicas da linguagem.

Referências

BUENO, F. da S. *A formação histórica da língua portuguêsa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

CÂMARA Jr., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CARLSON, R. Grammaticalization of postpositions and word order in Senufo languages. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. v. 1: Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

CHAFE, W. *Discourse, consciouness and time*: the flow of displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP, 1979.

CUESTA, P. V.; LUZ, M. A. M. da. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Edições 70, 1971.

ELIA, S. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

FERREIRA, L. M. A. *A estabilidade semântico-sintática do modal poder*: evidências em três sincronias. Rio de Janeiro, 2000. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Estabilidade e continuidade semântica e sintática. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. DE; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Lingüística funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A. *Corpus Discurso & Gramática*: a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

GIBBON, A. de O. *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis*: gramaticalização e variação. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística) –Universidade Federal de Santa Catarina.

GIVÓN, T. *Syntax*: a functional-typological introduction. v. 2. Amsterdam: John Benjamins, 1990.

_____. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
GUIRAUD, P. *A semântica*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil,1989.
HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization*: a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
HOPPER, P. J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistcs Society*, v.13, 1987. p. 139-157.
_____. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam; John Benjamins, 1991.
HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
MARTELOTTA, M. E. Gramaticalização em operadores argumentativos. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil*: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
MARTINET, A . *A lingüística sincrônica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.
MATTHEWS, P. *The concise Oxford dictionary of linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
OLIVEIRA, N. F. de. *Estratégias discursivas em relatos de opinião oral*: *a manifestação da subjetividade*. Natal, 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
_____. Mecanismos de manifestação da subjetividade no texto argumentativo. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*: uma abordagem funcionalista. Natal: EDUFRN, 2000.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. 3° e 4° ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Mé-

dio. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
PONTES, E. *Verbos auxiliares em português*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português*: a categoria e sua expressão. Uberlândia: EDUFU, 1981.
ULLMAN, S. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,1964.

3 Os conectores e, aí e então na sala de aula

Maria Alice Tavares

1. Introdução

Os conectores coordenativos *e, aí* e *então* são freqüentemente utilizados como indícios lingüísticos que facilitam a percepção, por parte do ouvinte/leitor, da relação de seqüenciação entre partes do texto pretendida pelo falante/escritor. Observemos alguns exemplos:

> (1) eu jogo bola ... o primeiro campeonato que eu fui foi aqui mesmo na rua ... quem tava jogando era eu e Loamir ... contra Klibson e Welton ... **então** foi expulso Loamir **aí** ficou só Klibson e Welton ... **aí** eu joguei sozinho ... **e** nós ganhamos de um a zero ... **então** fomos pras semi-finais **e** ganhamos de dois a zero ... **e** foi pra final **e** ganhamos nos pênaltis ... (*Corpus D&G*, p. 422).
>
> (2) O primeiro campionato foi aqui na rua, os componentes foram: Loamir e Wagner, Welton e Klibison. Fomos jogar no campo **e** ganhei de 1x0 no primeiro jogo **e** fomos para a semifinal **e** ganhamos de 2x0 **e** depois para final contra, Welton e Klibison nos penaltes de 2x0. (*Corpus D&G*, p. 425).

Em (1), temos um texto oral e, em (2), um texto escrito que corresponde àquele em (1): ambos foram produzidos pelo mesmo indivíduo, que tinha o objetivo de narrar uma situação pela qual passou, um campeonato de futebol envolvendo os meninos da rua em que mora. Esses dois textos foram extraídos do *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (*Corpus D&G*), fonte dos dados deste estudo. Selecionamos uma amostra composta por 64 produções de oito informantes natalenses, quatro de 9 a 11 anos da 4ª série do ensino fundamental e quatro de 18 a 20 anos do 3° ano do ensino médio. Cada um desses informantes elaborou quatro textos orais e quatro textos escritos correspondentes, considerando os seguintes tipos: *narrativa de experiência pessoal, relato de procedimento, descrição de local* e *relato de opinião*.[1]

---

1 Os dados referentes ao tipo *narrativa de experiência pessoal* foram coletados com o auxílio do bolsista PIBIC Rossini de Santiago Silva.

E, aí e *então* tornaram-se conectores através da gramaticalização, processo de mudança responsável pela migração de itens do léxico à gramática ou de itens já gramaticais a novas funções no mesmo âmbito. *E* é proveniente do conector latino *et*, por sua vez derivado do advérbio do latim arcaico *et*/*eti ‘também’*. Já *aí*, do advérbio latino *ibi* ‘*nesse lugar’* ou *‘nesse momento’*, e *então*, do advérbio latino *intunc* ‘*nesse momento’*, receberam, em português, papéis adverbiais de natureza dêitica e anafórica espacial e/ou temporal, dos quais são oriundos seus usos como conectores. Atualmente, *e, aí* e *então* são freqüentemente utilizados como conectores coordenativos, e, nesse papel, os três atuam na sinalização de continuidade e consonância entre segmentos do texto, caracterizando, portanto, um caso de sobreposição funcional.[2]

Formas em sobreposição funcional estão sujeitas ao princípio da marcação, pois, mesmo desempenhando uma mesma função, tendem a manifestar diferentes graus de complexidade. Givón (1995) considera os seguintes critérios para a identificação de formas marcadas: (a) complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa (em termos de extensão e/ou número de morfemas) que a não marcada; (b) distribuição de freqüência: a estrutura marcada tende a ser menos freqüente que a não marcada, o que lhe rende maior saliência cognitiva; (c) complexidade cognitiva: a estrutura marcada tende a ser cognitivamente mais complexa, aumentando a necessidade de atenção, o esforço mental e o tempo de processamento.

Aplicando esses critérios aos conectores *e, aí* e *então*, o resultado é sua organização na seguinte escala de marcação: *e* < *aí* < *então*. *E* é a forma mais recorrente, sendo responsável por 502 dados (60%) do total de 846 casos encontrados na amostra. Além disso, parece ser a forma mais fácil de processar: é a menor, além de ser átona, em oposição a *aí* e *então*, que são tônicas.

2 Tavares (2003) traz uma análise dos vários estágios da gramaticalização de *e, aí* e *então*, com base em dados do latim e das várias fases da língua portuguesa, além de discutir sua categorização como conectores coordenativos. Em Barreto (1999), há uma descrição da trajetória de mudança de *e/et* desde o proto-indo-europeu.

Aí possui marcação intermediária, com freqüência de 223 (26%). *Então* é a forma mais longa e menos freqüente (121 dados e 14%), possivelmente exigindo mais atenção e tempo de processamento que as demais.

Se uma forma é mais ou menos marcada, será preferencialmente utilizada em certos contextos, em detrimento de outras formas. Assim, também aplicamos os critérios de marcação propostos por Givón na distinção entre categorias mais e menos complexas relacionadas ao uso de *e, aí* e *então*. Com isso, pretendemos averiguar se *e*, o conector menos marcado, tende a ser utilizado em contextos de interação lingüística menos complexos, e, em contraparte, se *então*, o conector mais marcado, tende a estar relacionado a contextos mais complexos. Selecionamos as categorias que melhor se sujeitam a um controle sistemático, incluindo quantificação de dados. São elas: (i) modalidade (fala e escrita); (ii) tipos de discurso (narrativa de experiência pessoal, relato de procedimento, descrição de local e relato de opinião); (iii) relações semântico-pragmáticas estabelecidas entre os segmentos do texto interligados por *e, aí* e *então* (seqüenciação textual, seqüenciação temporal e causa-conseqüência); (iv) natureza do nível de articulação estabelecido por *e, aí* e *então* (conexão entre orações e entre segmentos maiores do texto); (v) traços semântico-pragmáticos do verbo da oração introduzida pelo conector (momentâneo, atividade específica, *dicendi*, atividade difusa, instância, etc). Tais categorias podem ser relacionadas a diferentes graus de complexidade em termos de processamento cognitivo, como veremos na próxima seção.

Com base nos resultados obtidos, fornecemos sugestões para a abordagem de conectores na disciplina de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio de ensino, destacando o caso de *e, aí* e *então*. No português brasileiro, eles são os conectores coordenativos que mais freqüentemente sinalizam a seqüenciação entre partes do texto, especialmente na fala,[3] o que justifica

3 No português brasileiro, há outros conectores responsáveis por sinalizar continuidade e consonância entre partes do texto, como *daí, depois* e *portanto*. Contudo, eles foram excluídos deste estudo por serem pouco recorrentes na amostra de dados considerada.

nossa preocupação em alertar para problemas com que nos deparamos em nossa análise, para cuja solução a escola pode contribuir.

2. Uma questão de marcação?

Esta seção é subdivida em cinco partes, cada uma destinada a uma categoria relacionada aos contextos de uso dos conectores *e, aí* e *então*: 1) modalidades da língua; 2) tipos de discurso; 3) relações semântico-pragmáticas; 4) níveis de articulação; 5) traços semântico-pragmáticos do verbo da oração introduzida pelo conector. No que tange à a distribuição de *e, aí* e *então* quanto a essas categorias, esperamos que conectores de natureza mais e menos complexa sejam mais recorrentes em contextos de propriedades similares.

2.1 Modalidades da língua: fala versus escrita

Seguem-se ocorrências orais e escritas dos conectores *e, aí* e *então*:

> (3) eu não coloco óleo ... não coloco ... não coloco ... **aí** eu deixo ferver num sabe? **aí** já tá no sal a água ... deixo ferver lá ... **aí** fico arrumando a casa fazendo coisa ... (...) antes eu tenho que quebrar ... pra coisar né? **aí** eu ... boto ... fica lá ... **aí** eu dou uma mexidinha ... (*Corpus D&G*, p. 350).
>
> (4) Bem o meu Macarrão que eu faço é assim pego uma panela boto a água e sal depois boto a tampa **e** deixo enquanto estou varrendo a casa. Depois de algum tempo vou ver está fervendo pego o Macarrão pico **e** coloco dentro. **E** o meu molho do macarrão é assim pego a cebola **e** pico **e** boto manteiga **e** passo o macarrão. (*Corpus D&G*, p. 363).
>
> (5) a varanda onde a gente faz a nossa sala íntima para ver televisão ... assistir filme ... essas coisas ... **então** lá tem duas cadeiras grandes e duas redes armadas para a gente ver televisão ... **e** tem uma mesinha com televisão ... vídeo ... essas coisas ... **então** essa é a nossa sala íntima que dá também pra rua ... (*Corpus D&G*, p. 58).
>
> (6) este é o primeiro pavimento, para se chegar ao se-

> gundo retorna-se a sala de estar **e** sobe-se uma escadaria; após subir a escada, encontra-se à direita um banheiro social **e** em frente a escada o quarto principal composto por: uma cama, dois criados-mudo, uma televisão, um guarda roupa, uma rede armada e um banheiro. (*Corpus D&G*, p. 69).

Cabe inicialmente distinguir gêneros e tipos de discurso, uma vez que, quando se comparam fala informal (uma conversa cotidiana entre dois amigos, por exemplo) e escrita formal (um texto acadêmico, por exemplo), encontram-se grandes diferenças. No entanto, quando se comparam textos orais e escritos de mesmo gênero, observam-se, ao lado de uma gama de similaridades resultantes da identidade de gênero, as diferenças que, aí sim, podem ser atribuídas ao plano da modalidade da língua.

Os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas, embora maleáveis e dinâmicas, pois atendem às necessidades comunicativas humanas imediatas, que variam a cada comunidade e período de tempo. Caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. Por isso, quando nomeamos um gênero de discurso, não nomeamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Há inúmeros gêneros, alguns com manifestação possível através das modalidades oral e escrita da língua, outros apenas realizando-se em uma delas: conversação cotidiana, telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, aula expositiva, peça teatral, reunião de condomínio, horóscopo, *e-mail*, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, etc.

Em contraste, os tipos de discurso são definidos pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, morfossintáticos, semânticos): narrativa, argumentação, explicação, descrição, injunção. Um mesmo gênero pode possuir dois ou mais desses tipos. É possível, por exemplo, que um único *e-mail* contenha narrativa, argumentação, injunção, etc. Os gêneros distribuem-se

em classes consoante os traços dos tipos que os caracterizam. Assim, gêneros como o romance, o conto, o laudo de acidente e a notícia pertencem à classe dos gêneros narrativos, por conterem, prototipicamente, seqüências narrativas. (cf. MARCUSCHI, 2003; BONINI, 2005).

Neste estudo, buscamos uma maior uniformização entre os textos ao tomar como material de análise amostras de fala e de escrita compostas pelos mesmos tipos de discurso – narrativa de experiência pessoal, relato de procedimentos, descrição de local e relato de opinião –, com o intuito de evitar enviesamentos na análise. Levamos em conta tipos de discurso (e não gêneros), uma vez que a fonte de nossos dados, o *Corpus Discurso & Gramática*, é composta por conjuntos de seqüências narrativas, argumentativas, descritivas, procedimentais, e não por gêneros específicos.

Consideramos o conjunto de nossa amostra oral como menos marcado que o conjunto de nossa amostra escrita, pois a fala parece ser a modalidade menos complexa em geral, na comunicação humana. Ela é adquirida antes da escrita e há comunidades humanas ágrafas, mas todas fazem uso da fala. Segundo Givón (1979), esses fatos refletem sua maior simplicidade cognitiva. Sendo assim, a hipótese é que *e*, o conector menos marcado, deve se sobressair na fala, e *então*, o conector mais marcado, deve receber maior destaque na escrita.

Vejamos os resultados na tabela 1.

	E		***AÍ***		***ENTÃO***	
MODALIDADE	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Fala	393	78	221	99	117	97
Escrita	109	22	2	01	4	03
TOTAL	502	100	223	100	121	100

Tabela 1: Distribuição de *e, aí* e *então* – modalidade da língua

Os resultados mostram que os três conectores sob enfoque são mais freqüentes na fala. *Aí* e *então* quase só ocorrem nessa modalidade (com 99% e 97% de seus dados, respectivamente), ao passo que, ao contrário do que foi previsto em nossa hipótese,

e é o conector predominante na escrita, em que aparecem 22% de suas ocorrências e em que corresponde a 95% do total dos 115 dados de conectores encontrados nessa modalidade. Talvez o fato de *aí* ter aparecido apenas duas vezes nos textos escritos se deva à estigmatização que parece estar ligada a seu uso como conector, geralmente considerado impróprio para a escrita ou mesmo um vício de linguagem. Portanto, uma pressão por parte da escola para que se evite o emprego de *aí* pode estar por trás de sua presença insignificante nos textos escritos.

No entanto, o que explicaria a baixa recorrência a *então* na escrita? Trata-se de um conector não estigmatizado, vinculado a contextos de maior formalidade (cf. TAVARES, 2003, 2004), e, por isso, esperávamos que predominasse nos textos escritos. Por outro lado, o que faz *e* ser preferido na escrita, em detrimento de uma multiplicidade de itens como *aí, então, logo, pois, dessa forma, daí, sendo assim, portanto, por conseguinte, em conseqüência*? Na amostra escrita, os dois primeiros tiveram baixa recorrência (como mostra a tabela 1), *pois* teve dois dados, *logo* e *portanto* tiveram um, e os demais sequer apareceram. Essa questão será retomada na seção 3.

2.2 Tipos de discurso

Foram considerados quatro tipos de discurso:

- NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA PESSOAL: Relato em que o informante conta um ou mais fatos que se passaram em certo tempo e lugar, envolvendo a si mesmo e a outros indivíduos, com grande presença de verbos no pretérito perfeito.

> (7) era o pastor da igreja que tava ali ... ele poderia ter chamado qualquer outro pastor ... **aí** quando ele disse ... "eu vou chamar o pastor Martins porque ele é pastor dessa pessoa" ... **aí** eu já fiquei tremendo nas bases ... aí ... é ... ele disse bem assim ... "todo mundo já sabe quem é?" **aí** a galera ficou calada e não sei que ... **aí** eu só olhei para ele **e** só faltei chorar ... fiquei emocionado e tudo mais ... a galera aplaudindo e tudo mais ... **e** eu fui lá ... receber um livro e tal ... agradeci lá todo envergonhado ... (*Corpus D&G*, p. 180).

- RELATO DE PROCEDIMENTO: Descrição das etapas necessárias à realização de alguma tarefa ou processo, caracterizando-se pela exposição dos eventos em ordem cronológica e pela ênfase na ação.

> (8) **aí** passa pro dois ... aí o dois ... a velocidade do giro do dois ... do floculador dois vai ser menor do que do um ... por quê? porque na hora que passa pra dois **e** o floco já tá se formando ... **então** se a velocidade for a mesma ... o foco ... o floco que se forma num:: vai se destruir ... né ... é muito fraco **e** vai findar quebrando ... né ... **então** se reduz a velocidade do giro lá do mecanismo ... **aí** vai pro terceiro floculador ... floculador três **aí** a velocidade é menor ainda ... mas é bem pequena mesmo a velocidade ... você mesmo vê assim a água girando bem devagarzinho ... certo ... entra pro quatro ... geralmente tem quatro ... né ... pode ter cinco ... seis ... dependendo da vazão que ele tiver ... né ... **então** lá tinha quatro ... na estação Botafogo tinha quatro floculador só ... **então** quando chega no quatro a velocidade é mínima mesmo ... (*Corpus D&G*, p. 197).

- DESCRIÇÃO DE LOCAL: Tipo de discurso em que um local é exposto detalhadamente em suas peculiaridades e contornos.

> (9) Bem na sala, teiam um sofá, umas cadeiras e uma televisão. Na cozinha teiam, uma mesa, umas cadeiras, uma geladeira e um fogão. **E** no banheiro teiam um espelho, um sanitario, um boxer e um choveiro. **E** nos quartos teiam camas, espelhos e janelas. **E** na prai tinham pedras, morros, plantas, pé de manga, pé de laranja e as ondas muito altas. (*Corpus D&G*, p. 426).

- RELATO DE OPINIÃO: O informante tece considerações a respeito de determinado tema, evidenciando sua opinião acerca do mesmo.

> (10) constantemente tá sendo seqüestrado pessoas ... **e** eles num querem saber não ... apanham ... né? essas pessoas ... ficam em ... em lugares super ... super desconfortáveis ... apanhando ... **e** até matam ... num quer nem saber ... **então** seqüestro também ... era pra ser pena de morte ... (*Corpus D&G*, p. 246).

Qual dos tipos de discurso é o mais marcado e qual é o menos marcado? Para tentar responder a essa questão, comparamos a narrativa de experiência pessoal, o relato de procedimento, a descrição de local e o relato de opinião. Salientamos, porém, que tal comparação não se aprofunda em detalhes, fundamentando-se apenas em propriedades gerais de cada tipo de discurso: (i) tempo e aspecto verbais mais recorrentes; (ii) natureza do tipo de informação predominante.

A narrativa caracteriza-se pela seqüenciação cronológica de eventos passados, temporalmente delimitados, correlacionando-se ao pretérito perfeito, seqüencial e ancorado no evento, e ao aspecto perfectivo, compacto e completo. Trata-se do tempo e do aspecto menos marcados: tendem a ser mais freqüentes no discurso humano e a exigirem menos esforços cognitivos em termos de processamento e percepção (GIVÓN, 1993). Podemos opor à narrativa o relato de opinião, caracterizado pela exposição de opiniões do falante acerca de determinado fato ou idéia, correlacionando-se com o tempo presente, não seqüencial e ancorado na fala, e o aspecto imperfectivo, durativo e incompleto. São esses um dos tempos e o aspecto verbal mais marcados. Como o relato de opinião envolve a exposição de pontos de vista, o que é relativamente complexo em nível de processamento e percepção, bem como envolve o uso de tempo e de aspecto marcados, consideramos que seja o tipo de discurso mais marcado. Diferentemente, na narrativa, predominam verbo e aspecto não marcados e a seqüenciação de eventos delimitados, completos, e, por isso, mais facilmente processáveis. A narrativa é, portanto, o tipo de discurso menos marcado.

No relato de procedimento ocorre a seqüenciação das etapas de um processo, geralmente no presente. Esse tipo de discurso, embora se aproxime da narrativa pelo traço de seqüenciação temporal, está vinculado a um tempo verbal mais marcado e tende a apresentar eventos não delimitados, durativos, conseqüentemente, mais complexos quanto ao processamento. É, dessa guisa, mais marcado que a narrativa. A descrição também é mais complexa que a narrativa, por envolver a exposição das características de um elemento, feita comumente no pretérito imperfeito ou no presente, tempos verbais marcados.

Propomos, por conseguinte, um contínuo de marcação envolvendo os tipos de discurso que (i) parte da seqüenciação de eventos passados, delimitados temporalmente e não durativos, o que é típico da narrativa; (ii) passa pela seqüenciação de eventos não delimitados e durativos, como no relato de procedimentos; (iii) chega à ordenação de informações relativas às propriedades de um elemento ou à ordenação de argumentos e opiniões, típicas da descrição e do relato de opinião, respectivamente. Definimos o relato de opinião, por envolver a manifestação de pontos de vista, como mais complexo que a descrição, em que ocorre a exposição de características de um ser ou objeto. A hipótese é que *e*, o conector menos marcado, deve ser mais freqüente na narrativa, ao passo que *então*, o conector mais marcado, deve aparecer mais no relato de opinião.

Observemos os resultados na tabela 2, que revela que *e* e *aí* são bastante propensos a ocorrer em narrativas de experiência pessoal (com 41% e 51% de seus dados, respectivamente), e *aí* também se destaca em relatos de procedimentos (com 35% de seus dados). Por sua vez, *então* predomina em relatos de opinião (com 41% de seus dados).

	E		***AÍ***		***ENTÃO***	
TIPOS DE DISCURSO	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Narrativa de exp. pessoal	207	41	114	51	20	16
Relato de procedimento	114	23	79	35	33	27
Descrição de local	95	19	13	06	19	16
Relato de opinião	86	17	17	08	49	41
TOTAL	502	100	223	100	121	100

Tabela 2: Distribuição de *e, aí* e *então* – tipos de discurso

2.3 Relações semântico-pragmáticas

Identificamos as seguintes relações semântico-pragmáticas estabelecidas entre os segmentos textuais interligados por *e, aí* e *então*: seqüenciação textual, seqüenciação temporal e causa-conseqüência. Elas são interpretadas pelo ouvinte a partir da soma de diversos indícios: o que foi dito antes, o que se seguiu, inferências e implicaturas em jogo no momento da interação.

Também contam as experiências anteriores dos interlocutores, a sua familiaridade com a gama de tonalidades passíveis de colorirem as tramas coesivas alinhavadas entre partes do texto.

- SEQÜENCIAÇÃO TEXTUAL: Estratégia lingüística coesiva que assinala a ordem pela qual as unidades conectadas sucedem-se ao longo do tempo discursivo, salientando o encadeamento de uma porção textual anterior com uma posterior.

> (11) cidade interiorana ... né ... tem basicamente um centro da cidade ... né ... uma igreja ... é ... um comerciozinho pequeno ... né ... corresponde ao tamanho da cidade ... que é pequena ... **e** tem algumas fazendas próximas ... entre elas a fazenda da ... minha tia-avó Guiomar ... né ... que é um ambiente superagradável ... uma casa pequena ... né ... pequena e rústica ... (*Corpus D&G*, p. 212).

- SEQÜENCIAÇÃO TEMPORAL: Apresentação de eventos no texto de acordo com a ordem em que ocorreram no tempo, envolvendo a pressuposição de que o segundo evento ocorreu mais tarde em relação ao primeiro.

> (12) Nós pegamos um papel quadrado dobramos duas pontas para frente aí fica como se fosse um homem com chapéu **aí** agente pinta faz o cabelo e fica um palhaço. (*Corpus D&G*, p. 394).

- CAUSA-CONSEQÜÊNCIA: Introdução de informações que representam conseqüência em relação a uma causa mencionada previamente.

> (13) agora ... tem o outro lado que a gente vê assim nas pessoas não-crentes ... eu acho que ... nas pessoas ... eu creio que elas ... que elas têm um certo medo ... na verdade ... de reconhecer o que elas são ... sabe ... eu acho que as pessoas lá fora ... elas têm medo de ... de repente dizer que estão erradas ... né ... **então** elas preferem não crer ... preferem não acreditar ... enganar os outros dizendo que não acreditam ... porque na verdade ... acho que num tem ... essa história de uma pessoa ... assim ... completamente ateu ... às vezes eu tenho as minhas dúvidas ... (*Corpus D&G*, p. 288).

Consideramos como critério principal para a diferenciação dessas relações quanto à marcação os traços semântico-pragmáticos característicos de cada uma, tratados como possíveis reflexos de maior ou menor complexidade cognitiva. Nessa ótica, a seqüenciação textual é a menos marcada: indica apenas a progressão dos segmentos do texto ao longo do tempo discursivo, assinalando a ordem seqüencial pela qual eles são apresentados e desenvolvidos. Trata-se de uma estratégia puramente coesiva, que não dispara, no interlocutor, a necessidade de busca por matizes de significação outros além da indicação de que um dos segmentos interligados relaciona-se com o outro ou de que ambos relacionam-se ao mesmo tópico. Representa, portanto, um processamento cognitivo mais rápido e econômico.

A seqüenciação temporal possui um traço de significado a mais, pois indica a cronologia dos eventos narrados, colocando em evidência não apenas a ordenação discursiva, mas também a ordenação temporal cronológica. Não exige, por conseguinte, um processamento cognitivo árduo, uma vez que está relacionada a experiências mais básicas dos seres humanos com a realidade circundante, com o mundo que se oferece aos sentidos. Por essa razão, a seqüenciação temporal pode ser tomada como pouco complexa, embora, por conta do traço temporal, exija mais esforço cognitivo que a seqüenciação textual.

A relação de causa-conseqüência apresenta um grau de complexidade maior, já que introduz informações que representam conseqüência em relação ao que foi dito anteriormente. O estabelecimento dessa relação requer do usuário da língua uma elaboração mental complexa, deixando vir à tona um viés argumentativo, vinculado mais ao mundo do dizer que ao mundo concreto. A conseqüência é integrante do conjunto de relações atribuídas pelos homens em seu processo de apreensão da realidade (entre as quais se encontram também a finalidade, a pertinência, a analogia, etc). É o falante/escritor e não o mundo exterior que apresenta um evento como conseqüência do outro, mesmo que nuanças de sucessão temporal estejam em jogo.

As hipóteses são as seguintes: como a seqüenciação textual é menos complexa cognitivamente, deve ser codificada preferencialmente por *e*, o conector menos marcado. *Então*, mais marcado, deve exibir especialmente causa-conseqüência. Os resultados, apresentados na tabela 3, confirmam essas hipóteses: 67% das ocorrências de *e* são vinculadas à relação de seqüenciação textual e 59% das ocorrências de *então* são vinculadas à relação de causa-conseqüência. *Aí*, conector de grau de marcação intermediário, predomina na sinalização de uma relação de grau de marcação também intermediário, a seqüenciação temporal, com 42% de suas ocorrências.

	E		***AÍ***		***ENTÃO***	
RELAÇÕES	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Seqüenciação textual	336	67	75	34	42	35
Seqüenciação temporal	119	24	94	42	8	06
Causa-conseqüência	47	09	54	24	71	59
TOTAL	502	100	223	100	121	100

Tabela 3: Distribuição de *e, aí* e *então* – relações semântico-pragmáticas

2.4 Natureza do nível de articulação

Consideramos dois níveis de articulação: segmento tópico e segmento oracional. A previsão inicial era de controle de quatro níveis, inter-tópico, subtópico, segmento tópico e segmento oracional, mas, como foram obtidos poucos dados relativos aos dois primeiros, decidimos agrupá-los aos dados dos segmentos tópicos, uma vez que esses três níveis são caracterizados por menores graus de integração entre as partes do discurso interligadas, em comparação com o nível dos segmentos oracionais.

- SEGMENTO TÓPICO: O conector interliga dois segmentos tópicos, integrantes de um tópico/assunto, isto é, um "conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si" (JUBRAN; URBANO, 1993, p. 361).

> (14) é a lógica ... as melhores notas ... quer dizer ... por exemplo ... tem supor de:: terminando a escola ... terminando o segundo grau ... duzentos e cinqüenta têm que

ir pra universidade ... **<u>então</u>** você passa o segundo grau todinho estudando ... aprendendo ... né ... só assim pode entrar na universidade ... **<u>então</u>** acho que aí vem a questão de política no Brasil ... porque o pessoal num investe na educação ... né ... é brasileiro é ... principalmente político né ... começa pelos grandes ... querem mais que ... a gente que tem estudo ... que conhece ... sabe o que quer ... eles querem que a gente ... num tenha capacidade de discernir o que é certo e o que é errado ... (*Corpus D&G*, p. 202).

- SEGMENTO ORACIONAL: O conector interliga orações que mantêm fortes elos de integração, do que é reflexo a ausência de pausa entre elas.

(15) você primeiro ... pega os jogadores **<u>e</u>** posiciona no campo ... depois você co/ você só pode fazer gol depois do meio de campo (*Corpus D&G*, p. 400).

Para diferenciar os níveis de articulação quanto à marcação, levamos em conta o tratamento dado à coerência textual por Givón (1995, 2005). Segundo o autor, enquanto propriedade observável no texto, a coerência pode ser definida como continuidade ou recorrência de algum(ns) elemento(s) sobre um determinado espaço textual. Dentre tais elementos, seis constituem melhores indícios para a avaliação da coerência, por serem de natureza mais concreta e, por isso, mais facilmente mensuráveis. São eles: referência, localização, temporalidade, aspectualidade, modalidade/modo e ação/evento. Givón (2005) acrescenta um sétimo elemento à lista: perspectiva de voz (por exemplo, do narrador em um texto ficcional). Esses subcomponentes da coerência podem se estender seja localmente, entre segmentos adjacentes, seja globalmente, ao longo de estruturas textuais maiores.

Os níveis de articulação discursiva podem ser considerados diferentes níveis de coerência, da mais local, com maior continuidade referencial, temporal, etc, o que ocorre na articulação entre segmentos oracionais, à coerência mais global, caracterizada por maior descontinuidade, o que ocorre na articulação entre segmentos tópicos.

A definição de coerência enquanto propriedade observável no texto é de natureza heurístico-metodológica. De acordo com

Givón, a coerência também pode ser definida, do ponto de vista cognitivo, como um processo que se dá na mente de quem produz e compreende textos. Trata-se, portanto, de um fenômeno de face dupla: pode ser abordado do ponto de vista de seus reflexos mensuráveis no texto, como a (des)continuidade referencial, temporal, aspectual, etc, e do ponto de vista dos processos mentais envolvidos em sua produção. A coerência no texto, isto é, suas marcas e pistas expressas materialmente, é reflexo de sua contraparte cognitiva, dos processos mentais responsáveis pela organização coerente do texto.

Nessa perspectiva, a articulação entre segmentos oracionais pode ser considerada como reflexo de processamento cognitivo menos complexo. Isso se motiva pelo fato de tal articulação ser ligada à coerência local, que envolve maior facilidade de processamento, uma vez que é caracterizada por maior continuidade dos subcomponentes da coerência: referencialidade, temporalidade, aspectualidade, etc. A continuidade desses elementos resulta em um maior amarramento entre as informações conectadas, o que permite um processamento mais automático das mesmas, tanto do ponto de vista da elaboração quanto da compreensão. Diferentemente, os níveis mais globais de coerência, agrupados, neste estudo, no nível dos segmentos tópicos, são reflexos de processamento mais complexo, caracterizando-se por maior descontinuidade entre as informações interligadas.

Quanto maior a ruptura entre as informações, maior a complexidade cognitiva necessária para processá-las e interpretá-las, o que leva à necessidade de maior marcação lingüística. Por conseguinte, *então*, o conector mais marcado, deve ser bastante propenso a exibir a articulação entre segmentos tópicos. Já *e*, o conector menos marcado, deve predominar na articulação entre segmentos oracionais, nível que demanda processamento menos complexo.

Os resultados, na tabela 4, evidenciam que os três conectores são mais freqüentes no nível dos segmentos tópicos e que *aí* e *então* são pouco empregados para a articulação de segmentos oracionais, tendo em torno de 5% de suas ocorrências nesse estrato da interligação de partes do texto. Entre os segmentos oracio-

nais, destaca-se o conector *e*, com 32% de suas ocorrências.

Tabela 4: Distribuição de *e, aí* e *então* – níveis de articulação

2.5 Traços semântico-pragmáticos do verbo

Schlesinger (1995) organiza hierarquicamente os verbos de acordo com os traços semântico-pragmáticos que manifestam – em especial, o grau de atividade que indicam –, baseando-se na proposta de classificação feita por Quirk *et al*. (1972). Neste estudo, reorganizamos a categorização de Schlesinger, composta por onze traços verbais, acrescentando-lhe mais quatro, *dicendi*, atenuação, existência e estado:

	E		***AÍ***		***ENTÃO***	
NÍVEIS	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Segmentos oracionais	160	32	11	05	5	04
Segmentos tópicos	342	68	212	95	116	96
TOTAL	502	100	223	100	121	100

Quadro 1: Hierarquia dos traços semântico-pragmáticos verbais

Nessa hierarquia, as classes superiores são as referentes aos verbos cujo sujeito pode ser dito engajado em uma atividade, e as classes inferiores são as de verbos que indicam pouca atividade. Assim, quanto mais alta a posição do verbo na escala, maior a atividade envolvida e, como contraparte, quanto mais baixo está situado o verbo, menor o grau de atividade que pode ser atribuído a seu sujeito.

1. *Momentâneo* - refere-se à atividade repentina, de curta duração: *saltar, chutar, bater, derrubar, golpear, quebrar* (intencional)
2. *Atividade específica* - evoca uma imagem específica: *escrever, jogar, beber, desenhar, nadar, andar, sorrir*
3. *Dicendi* - precede a citação ou discurso direto: *dizer, falar, responder, ordenar, perguntar*
4. *Atividade difusa* - não evoca uma imagem específica: *aposentar-se, trabalhar, aprender, mendigar, estudar*

5. *Instância* - posição corporal estática: *deitar(-se), recostar(-se), sentar(-se) , pousar (-se), reclinar(-se)*
6. *Estímulo mental* - o sujeito da oração é o estímulo da experiência mental de outrem: *impressionar, agradar, surpreender, assustar, espantar, aborrecer*
7. *Evento transitório intencional* - indica se o sujeito permanece em certo lugar: *permanecer, residir, situar, estar (em um lugar)*
8. *Evento transitório não intencional* - refere-se a ações não intencionais: *morrer, cair, desmaiar, adormecer, acordar, quebrar* (não intencional)
9. *Processo* - mudança não intencional sofrida por um corpo (mais ou menos animado): *deteriorar, crescer, amadurecer, transformar, ferver, congelar*
10. *Experimentação mental* - o sujeito da oração é o experienciador: *adorar, odiar, desejar, pensar, lembrar, entender*
11. *Atenuação* - distanciamento ou suavização da opinião: *achar, pensar*
12. *Relacional* - representa relações assinaladas pelos homens em seu processo de percepção da realidade: identidade, analogia, comparação, posse, causa, finalidade, conseqüência, etc: *depender de, merecer, precisar; servir como, assemelhar-se, causar, igualar, ter (posse), determinar, faltar (algo), errar, resultar de/em, relacionar-se com, custar*
13. *Sensação corporal* - sensação física: *machucar-se, doer, ferir, sentir, sofrer*
14. *Existência* - *ter, haver, existir*
15. *Estado* - *ser, estar, parecer, ter (olhos azuis)*

O controle dos traços verbais aqui levado a cabo considera o verbo principal da primeira oração da porção discursiva (seja segmento oracional, seja segmento tópico) introduzida pelo conector em análise a cada caso. Assim como Schlesinger (1995), não levamos em conta verbos modais (*poder*, *dever*, etc) e verbos auxiliares (*ser*, *estar, ter*). Nesses casos, apenas o verbo principal

foi controlado quanto ao traço semântico-pragmático. Dessa maneira, temos, por exemplo, *posso dizer* = *dicendi*, *estava cantando* = *atividade específica*. Uma vez que não obtivemos dados de *e, aí* e *então* introduzindo orações com verbos de estímulo mental e com verbos de sensação corporal, consideramos apenas os treze tipos restantes. Para facilitar a análise, distribuímos os verbos desses treze tipos em cinco categorias:

a. Os verbos que ocupam a posição mais alta na escala de atividade são *momentâneo*, *atividade específica* e *dicendi*, os quais podem ser tomados em conjunto como um grupo denominado ATIVIDADE 1. Esses verbos referem-se a ações físicas intencionais executadas com o corpo (ou, mais especificamente, com a boca, no caso dos verbos *dicendi*), envolvendo um ser físico que age no mundo, movendo-se (salta, desenha, fala).

b. Os verbos de *atividade difusa* e de *instância* são tidos como de ATIVIDADE 2. A taxa de atividade que transparece quando tais verbos são utilizados é menor que a que transparece quando são utilizados os verbos de ATIVIDADE 1. Os verbos de *atividade difusa* envolvem ainda, a exemplo dos verbos de *atividade específica*, ações físicas intencionais executadas com o corpo, mas de um modo menos circunscrito, menos específico (comparem-se, por exemplo, o verbo de *atividade difusa 'trabalhar'* com o verbo de *atividade específica 'digitar'*), evidenciando um grau menor de movimento físico no mundo. Os verbos de *instância* são os de posição corporal estática, que indicam ação no sentido de mudança ou preservação intencional da posição física ocupada no mundo.

c. Os verbos *transitório intencional, transitório não-intencional* e *processo*, de ATIVIDADE 3, organizam-se em uma escala que vai da perda de movimento e fixidez em um lugar do mundo, mas manutenção

da intencionalidade (o traço *transitório intencional*), à perda não apenas da mobilidade mas também da intencionalidade, levando a cabo ações não intencionais ou mesmo passando a sofrer a ação de processos físicos (os traços *evento transitório não-intencional* e *processo*, respectivamente).

d. Os verbos de *experimentação mental, atenuação* e *relacional*, de ATIVIDADE 4, referem-se a operações cognitivas complexas. Verbos de *experimentação mental* são os que codificam as atividades mentais experimentadas, intencionalmente ou não, pelos seres humanos (*refletir*, *amar*). Verbos de *atenuação* estão ligados à relação do falante com seu discurso, suavizando a própria opinião acerca de fatos. Verbos *relacionais* representam relações complexas assinaladas pelos homens em seu processo de percepção da realidade, tais quais comparação, posse, finalidade, conseqüência. Esses tipos de traços verbais podem ser mais ou menos intencionais, mas não codificam nenhum tipo de ação física concreta no mundo: seu escopo de ação é a organização das relações mentais, do discurso humano e das relações através das quais o homem torna o mundo apreensível à mente.

e. Finalmente, os verbos de *existência* e de *estado*, de ATIVIDADE 0, não evidenciam traços de atividade. De acordo com Schlesinger (1995) e Bybee (2003), esses verbos são os mais generalizados, pouco significando além de interligação entre nacos do discurso (mais especificamente, entre sintagmas constituintes da oração da qual o verbo faz parte). Transmitem informação principalmente em conjunção com seus complementos, e quase nada quando isolados.

Qual a relação entre o traço do verbo da oração introduzida pelo conector com o conector em si? Os verbos de maior atividade (ATIVIDADE 1) são pouco marcados, já que não re-

presentam muitas dificuldades em termos de processamento cognitivo: estão ligadas às experiências básicas dos seres humanos com a realidade exterior. Os verbos que implicam um maior grau de atividade cognitiva, às expensas da atividade física (ATIVIDADE 4), são os mais complexos, por estarem mais distantes da sinalização de relações voltadas ao mundo externo, manifestando, ao invés, traços de atividade mental, mais difíceis de ser processados. Já os verbos de *existência* e de *estado* (ATIVIDADE 5) são os menos marcados, pois são altamente genéricos, indicando apenas haver uma relação entre os componentes da oração por eles interligados.

Assim, a hipótese é que *e* deve aparecer mais em contextos caracterizados por verbos de traços pouco marcados, os de ATIVIDADE 0. Como contraparte, *então* deve predominar na introdução de orações cujo verbo principal possua traço bastante marcado, como os de ATIVIDADE 4.

Os resultados, na tabela 5, confirmam a hipótese. Os principais contextos de uso de *e* são aqueles em que estão presentes verbos de *existência* e de *estado* (ATIVIDADE 0), os menos marcados, e os de ATIVIDADE 1, de marcação intermediária. Quanto a *aí*, suas ocorrências concentram-se em contextos de verbos de marcação intermediária (ATIVIDADE 1 e ATIVIDADE 2). Por sua vez, *então* destaca-se em contextos de traços verbais mais marcados, agrupados como ATIVIDADE 4.

	E		***AÍ***		***ENTÃO***	
TRAÇOS VERBAIS	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Atividade 0	172	34	27	12	10	08
Atividade 1	141	28	77	35	18	15
Atividade 2	69	14	54	24	18	15
Atividade 3	46	09	33	15	24	20
Atividade 4	74	15	32	14	51	42
TOTAL	502	100	223	100	121	100

Tabela 5: Distribuição de *e, aí* e *então* – traços verbais

3. *E aí então* na escola?

Com base nos resultados apresentados na seção 2, o quadro a seguir sintetiza os contextos preferenciais para o emprego dos conectores *e, aí* e *então* em Natal:

CATEGORIAS	*E*	*AÍ*	*ENTÃO*
Modalidades	fala/escrita	fala	fala
Tipos de discurso	narrativa	narrativa rel. de procedimento	relato de opinião
Relações semântico--pragmáticas	seq. textual	seq.temporal	causa-conseqüência
Níveis de articulação textual	segmento tópico segmento oracional	segmento tópico	segmento tópico
Traços verbais	atividades 0 e 1	atividades 1 e 2	atividade 4

Quadro 2: Contextos preferenciais de uso de *e, aí* e *então*

Observamos a forte pressão exercida pelo princípio cognitivo-comunicativo da marcação, confirmando, portanto, várias das hipóteses que tínhamos a respeito das tendências de distribuição de *e, aí* e *então* nos contextos de uso controlados. Por exemplo, verificamos que *e*, o conector menos marcado, tende a ser mais utilizado em contextos de interação lingüística de menor complexidade, predominando na fala, nas narrativas de experiência pessoal, na indicação da relação de seqüenciação textual, na interligação de segmentos oracionais e introduzindo orações com verbos de grau de atividade 0 e 1. Em contraste, *então*, o conector mais marcado, tende a ser mais utilizado em contextos de interação lingüística de maior complexidade, predominando nos relatos de opinião, na sinalização da relação de causa-efeito, na interligação de segmentos tópicos e na introdução de orações com verbos de grau de atividade 4.

Por sua vez, *aí*, de marcação intermediária, inclina-se a aparecer em contextos de complexidade média, como no relato de

procedimento, na codificação da seqüenciação temporal e na introdução de orações com verbos de grau de atividade 1 e 2, mas, à semelhança de *então*, recorre com alta freqüência na interligação de segmentos tópicos, e, à semelhança de *e*, salienta-se nas narrativas de experiência pessoal. A grande utilização de *aí* tanto em alguns contextos mais marcados como em alguns contextos menos marcados não foge, entretanto, ao padrão de distribuição esperado para um item dotado de grau de marcação médio, que lhe garante maior mobilidade.

Contrariam nossas expectativas, todavia, os fatos de *e* receber destaque em dois contextos de forte marcação, a escrita e a interligação de segmentos tópicos, e de *então* quase não dar o ar de sua graça na escrita. Quanto à questão da extensão das partes do discurso articuladas pelos conectores, lembremos que o nível dos segmentos tópicos engloba nacos textuais de proporções variadas, desde as mais próximas do nível oracional às mais afastadas, incluindo até mesmo a interligação entre subtópicos e tópicos. É possível, por conseguinte, que a proposição de subdivisões no nível em causa revelasse um maior uso de *e* entre os segmentos tópicos mais próximos do oracional, e, assim, de menor marcação, em oposição a um maior uso de *então* entre subtópicos e tópicos, os níveis de maior quebra entre as informações conectadas e, portanto, os mais marcados. Essa é uma hipótese para um estudo futuro, que leve em conta um maior número de dados a fim de propiciar o desmembramento do nível dos segmentos tópicos. De qualquer forma, o resultado obtido para *então*, que prevalece na conexão entre segmentos tópicos, vai ao encontro da hipótese inicial: forma mais marcada em contexto mais marcado.

Mais inesperado é o intenso uso de *e* na escrita, contexto de maior marcação, em contraste com o pouco uso de *aí* e especialmente de *então* nessa modalidade. Retomando os números, dos casos de conectores que seqüenciam partes do texto escrito, denotando continuidade e consonância entre a informação que se segue ao conector e informações dadas previamente, 95% são de *e*, e apenas 1% e 3%, respectivamente, são de *aí* e *então*.

Como já havíamos mencionado, a baixa taxa de ocorrência de *aí* na escrita pode ser devida ao fato de que empregos não

adverbiais dessa forma costumam ser considerados, pelos professores de língua portuguesa e mesmo pelos usuários da língua em geral, não apenas como típicos da fala (e apenas em situações mais informais ou coloquiais), mas como vícios de linguagem. Confirmando essa situação, em um estudo comparativo dos usos dados a *e* e a *aí* na fala e na escrita de estudantes cariocas, Abreu (1992, p. 11) observa que, conquanto *aí* seja muito freqüente, especialmente na oralidade, sua utilização é estigmatizada. Nas palavras da autora: "[...] apesar do uso deste elemento tanto por adultos quanto por crianças ser um fato até certo ponto natural, a sociedade culta, a escola o rejeita."

Como o conector *aí* é, geralmente, tido como de menor *status* em relação ao conjunto de formas pertencentes à variedade culta, entre as quais os conectores *e* e *então* transitam sem problemas, pressões por parte da escola para que se evite seu emprego na interligação de partes do texto devem contribuir para seu pouco uso na modalidade escrita. Corrobora essa hipótese o fato de que, em nossa amostra, todas as ocorrências de *aí* na escrita deram-se entre os alunos da quarta série do ensino fundamental, não havendo ocorrências entre os alunos do 3° ano do ensino médio, que contam com muito mais tempo de contato com o ensino formal e, assim, provavelmente sofrem maior pressão para evitar o uso de *aí*.

Todavia, se *então* é um conector de maior grau de marcação e é socialmente prestigiado, por que aparece tão pouco na escrita, tanto de alunos do ensino fundamental quanto de alunos do ensino médio? Há, no português, outros conectores coordenativos mais marcados, comumente de maior freqüência na escrita do que na fala, que também podem ser empregados para a indicação de uma ou mais das relações semântico-pragmáticas exibidas, em nossa amostra, por *e, aí* e *então* – seqüenciação textual, seqüenciação temporal e causa-conseqüência. No entanto, esses outros conectores também quase não aparecem: encontramos apenas dois dados de *pois*, um de *logo* e um de *portanto*, todos na escrita.

Apesar de ser o conector menos marcado, *e* é o que mais recorre na escrita, e, às vezes, é intensamente repetido, como ocorre nos exemplos a seguir:

(16) O suco começa assim pega a laranja **e** descasca **e** o limão tambem descasca **e** espreme **e** bota no liquidificador **e** fica igualzinho a Fanta. (*Corpus D&G*, p. 426).

(17) Esse local é uma cidadezinha do interior do estado, que fica a uns 380 kilômetros de natal **e** se chama "Martins", fica no topo de uma serra, **e** não é só o jeito simples e sereno de martins que me atrai **e** me impresiona, o caminho para chegar até a cidade natal de meu pai também é muito belo, na subida da serra encontramos muito verde e pedras belíssimas **e** em uma dessas pedras visualizamos a face de Jesus Cristo, uma das visões mais belas que presenciei. (*Corpus D&G*, p. 218).

Tanto *aí* quanto *então* tendem a ser substituídos por *e* na escrita. Nos exemplos (18) e (19) a seguir, temos um caso envolvendo *aí* e, nos exemplos (20) e (21), um caso envolvendo *então*:

(18) FALA: aí o sapo apareceu (...) **aí** ele falou ... "só se você deixar ... só se você for minha amiga ... deixar eu dormir na sua cama ... e jantar com você" (*Corpus D&G*, p. 389).

(19) ESCRITA: Um sapo apareceu **e** falou: – Princesinha, se você quiser que eu pegue sua bola você vai ter que deixar que eu jante na mesma mesa que você, e durma na mesma cama que você. (*Corpus D&G*, p. 393).

(20) FALA: e nós ganhamos de um a zero ... **então** fomos pras semi-finais e ganhamos de dois a zero ... (*Corpus D&G*, p. 422).

(21) ESCRITA: e ganhei de 1x0 no primeiro jogo **e** fomos para a semifinal e ganhamos de 2x0 (*Corpus D&G*, p. 425).

A constatação que fizemos de que há um super uso do conector *e* na escrita dos estudantes natalenses não foge ao padrão encontrado em pesquisas que abordaram conectores coordenativos em gêneros de escrita formal. Por exemplo, Tavares (2002) analisou textos jornalísticos escritos dos seguintes gêneros: editorial, reportagem, carta do leitor e entrevista. Dos cinco conectores encontrados (*e, aí, então, assim, portanto, por isso*), o mais freqüente foi *e*, com 80% dos dados, sendo *então* responsável por 11% dos dados. Outros conectores disponíveis, como *logo, pois, dessa forma,*

sendo assim, por conseguinte, em conseqüência, não apareceram. O intenso uso de *e* e a pouca variedade de conectores coordenativos foram atribuídos a exigências referentes à produção de itens de consumo de massa, caso dos textos jornalísticos: simplicidade, rapidez, tentativa de obtenção de neutralidade, propriedades que podem favorecer a recorrência de itens de baixa marcação e, portanto, de menor saliência cognitiva, como *e*.

Diferentemente, em um estudo feito por Görski e Tavares (2001), tomando como fonte de dados redações de vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina, foram mapeados quinze conectores coordenativos, *e*, *por isso, então, assim, portanto, sendo assim, pois, dessa forma, em conseqüência, conseqüentemente, enfim, por conseguinte, aí, depois, por fim*. No entanto, apesar da variedade de formas empregadas, *e* foi a mais freqüente, com 61% dos dados. *Então* foi a terceira mais freqüente, com 7% dos dados, sendo ultrapassado por *por isso*, com 8% dos dados.

As altas taxas de ocorrência de *e* na escrita, um contexto mais marcado, em detrimento da miríade de conectores de maior marcação disponíveis da língua, podem ser tomadas como indício de que a escola, embora pareça ter êxito em sua campanha pela diminuição do uso de *aí* na escrita, não consegue levar os alunos ao emprego de outros conectores, como *então, assim, logo, portanto, por conseguinte*, etc. Por serem mais marcados, mais salientes para o processamento cognitivo, tais conectores são mais aptos a seqüenciar partes do texto escrito, especialmente nos gêneros mais formais, e, além disso, representam opções para que se evite a utilização excessiva de *e*.

Para criar condições de contato entre os alunos e uma maior diversidade de conectores, há algumas atividades que devem ser estimuladas na escola. Por exemplo, os alunos podem comparar os usos dados a conectores coordenativos na fala e na escrita, em textos lidos e/ou escritos pela turma, orais e escritos, de diferentes gêneros – textos jornalísticos variados (de mídia falada e impressa), receitas, histórias em quadrinho, contos, *e-mails*, etc. A fala de membros da própria comunidade (incluindo os alunos) pode ser gravada e analisada levando-se em conta os diferentes gêneros que aparecerem. Vivenciar e refletir sobre particularidades

de emprego das formas gramaticais consoante a modalidade lingüística e o gênero textual é essencial para o aprimoramento da habilidade de adequar o uso das formas de acordo com situações comunicativas variadas.

Nessa linha, talvez em uma atividade de pesquisa, tão recomendável na escola, os alunos possam detalhar semelhanças e diferenças no emprego de *e, aí* e *então, portanto, por isso*, etc, como conectores coordenativos. Assim, estará aberta a porta para que descubram, entre outros, que a utilização de *aí* revela um maior vínculo com a narrativa e a relação de seqüenciação temporal, em oposição, por exemplo, à utilização de *então*, que apresenta um maior vínculo com o relato de opinião e a relação de causa-conseqüência. Esse tipo de análise mostrará aos alunos que não podemos relacionar conectores e contextos de uso de um-para-um, pois, por exemplo, *e, aí* e *então* aparecem em ambas as modalidades da língua e em tipos de discurso (ou gêneros) variados, codificam mais de uma relação semântico-pragmática e são utilizados na interligação de mais de um nível de articulação textual. Por outro lado, ficará evidente que há preferências de utilização de cada conector consolidadas na comunidade lingüística e consoante o gênero do texto, o que contribuirá para uma seleção mais consciente, por parte dos alunos, do conector que seja mais adequado ao contexto pretendido.

Ao dominarem um leque maior de possibilidades de seqüenciar partes do texto e suas especificidades de uso, os alunos estarão mais bem munidos para evitar a repetição constante de um só item. É provável que a recorrência exagerada a *e* na escrita decorra de deficiências nos procedimentos de abordagem ao problema adotados nas escolas em geral: não raro, cobra-se dos alunos somente a identificação dos rótulos dados aos conectores (aditivos, adversativos, conclusivos, causais, temporais, explicativos, condicionais, etc), sem incentivar a sua utilização na produção de textos próprios, através de atividades de leitura e escrita variadas que poderiam servir para o professor alertar para a necessidade de diversificação dos conectores como forma de enriquecer o texto.

Atividades de revisão textual podem render bons frutos nesse sentido, se direcionadas na linha descrita por Oliveira e

Coelho (2003), que defendem que o processo de reescritura não serve tão somente para o mapeamento de estratégias inadequadas que devem ser substituídas, mas também para possibilitar a procura por alternativas, por outros recursos que tragam efeitos discursivos distintos:

> A proposta de reescritura abre espaço para o lúdico, para o jogo no ensino de língua portuguesa. Ao acrescentar, retirar, deslocar ou transformar porções ou termos da seqüência textual, os alunos estão aprendendo a manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos por ela veiculados, desenvolvendo individual ou coletivamente sua capacidade de percepção dos artifícios ou recursos de linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade lingüística. (*op. cit.*, p. 93).

Assim, se o professor perceber que tem havido grande uso de um único conector ou de um número reduzido deles, poderá estimular a substituição destes por outros nos textos em que isso se fizer necessário, sem esquecer de levar os alunos a avaliar as implicações semântico-pragmáticas e morfossintáticas de cada troca. Já que há diversos conectores na língua, por que empregar quase sempre *e*? Mas, atenção: não se trata de fazer uma campanha de estigmatização contra *e*, assim como já ocorre com *aí*, e sim permitir que os alunos entrem em contato com outros modos de seqüenciar partes do texto. Um texto repleto de *logo, portanto, por conseguinte, desta guisa* ou *dessarte* também não teria sucesso.

Considerando a questão da estigmatização lingüística, é possível que os alunos investiguem (em fonte bibliográfica ou mesmo entrevistando professores e/ou membros da comunidade em que vivem) em que situações *aí* (e outros conectores possivelmente desprestigiados, como *daí*) é considerado um vício de linguagem a ser evitado, buscando descobrir quem assim o considera e por quais razões. Depois, os alunos discutem qual deveria ser a postura dos usuários da língua em relação a *aí*: se deveriam utilizá-lo somente na fala e/ou na escrita informal ou se deveriam utilizá-lo independentemente do tipo de modalidade e gênero textual. Nesse caso, cumpre ao professor adotar atitude contrária à estigmatização de formas lingüísticas (afinal, variação e inovação são uma constante

na língua), sem deixar, porém, de apontar que certas formas podem ser entendidas, pela comunidade, como mais ou menos adequadas a certos contextos, o que precisa ser levado em conta quando de seu uso: conscientes do fato, os alunos estarão melhor instrumentalizados para decidir quando e como usar os itens da língua.

Outra observação importante refere-se ao fato de que os conectores coordenativos são parte integrante do nível morfossintático da língua, merecendo, conseqüentemente, um tratamento gramatical. Contudo, as relações morfossintáticas não devem ser analisadas apenas no nível inter-oracional (procedimento típico das gramáticas normativas e dos manuais didáticos de língua portuguesa), mas devem ser ampliadas para recobrir também conexões de partes maiores do texto: períodos e parágrafos, no caso do texto escrito; segmentos tópicos, subtópicos e tópicos, no caso do texto oral. Como um texto não se constrói apenas através da conexão entre orações, é essencial tratar, em sala de aula, os demais níveis de articulação.

Nessa ótica, uma atividade que promete ser bastante enriquecedora é a elaboração em conjunto (pelo professor e a turma inteira ou por grupos de alunos) de textos de gêneros diversos, pensando e re-pensando as relações de articulação discursiva à medida que novas informações a serem acrescentadas no texto vão surgindo. O que um dos alunos sugeriu se enquadra ao texto que já foi escrito até o momento? Se sim, em que parte: introdução, desenvolvimento, conclusão, etc? O que foi sugerido necessita ser interligado às demais idéias por meio de um conector? Qual ou quais conectores se fazem necessários? Qual relação semântico-pragmática é evidenciada pelo conector selecionado? Nessa atividade, em que o texto é fruto de pensamento conjunto, mostra-se como fazer fazendo, com a participação de todos os alunos, e se lida com relações coesivas entre partes do discurso não apenas de nível oracional.

Segundo a orientação teórica funcionalista aqui seguida, a gramática de uma língua é múltipla – as formas mudam e adquirem novas funções via gramaticalização – e é heterogênea, repleta de situações de uso sobreposto – as formas compartilham funções –, dois aspectos que devem ser levados em conta em sala de aula. Aci-

ma, apresentamos atividades envolvendo conectores coordenativos que possuem funções sobrepostas no português brasileiro, sugerindo, entre outros, que, em sala de aula, sejam mapeados os conectores que desempenham os mesmos ou semelhantes papéis, e que sejam averiguadas as condições subjacentes à opção por um deles às expensas dos demais. Também é possível adotar uma abordagem aos fatos gramaticais em que os alunos vivenciam o espectro de possibilidades de uso de uma única forma, por exemplo, o conector *então*, caso em que podem descobrir, descrever e principalmente utilizar, em situações concretas, suas múltiplas funções.[4] De qualquer forma, independentemente de qual seja o caminho adotado, o importante é que nem formas, nem funções sejam recortadas e estudadas de modo estanque, e sim sempre inter-relacionadas, vivenciadas e investigadas pelos próprios alunos.

Sem exceção, as sugestões aqui fornecidas exigem o estudo da gramática em textos, pois eles, muito além de meramente servirem para ilustrar modos de emprego de algum item ou categoria gramatical, representam o único objeto adequado ao estudo da língua. A gramática existe somente quando utilizada, vez que as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem a cada interação comunicativa oral e escrita. Assim, o trabalho com textos é que levará à análise de certos tópicos gramaticais, os que importam para a compreensão e interpretação dos textos em questão e, em decorrência, para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, meta principal do ensino de língua portuguesa. Nas palavras de Antunes (2003, p. 110):

> Se o texto é o objeto de estudo, (...) primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise, em função dele é que vamos recorrendo às determinações gra-

---

4 Tavares e Görski (2006) apresentam sugestões de atividades alinhadas à perspectiva de experienciação de diferentes funções de uma única forma em situações de interação lingüística variadas.

> maticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim. (...) Este objeto – o texto – é que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos com que os abordamos e a escolha das atividades pedagógicas.

Portanto, em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna pautado na perspectiva de gramática emergente e dinâmica, é de vital importância que os alunos analisem as unidades gramaticais em suas múltiplas possibilidades, e que as analisem enquanto de fato as utilizam, isto é, em textos. Também é fundamental que os tópicos gramaticais selecionados como alvo de estudo nas escolas correspondam a necessidades específicas de cada turma, isto é, ao que cada grupo de alunos precisa e deve dominar, mas ainda não o faz (bem), o que favorecerá o refinamento de sua competência comunicativa oral e escrita. Assim, haverá motivação para estudar com maior detalhe, em sala de aula, um item como *aí* se for verificada a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a multiplicidade de funções desempenhadas por ele na língua portuguesa, com ênfase no reconhecimento e diferenciação dessas funções em textos, e/ou com ênfase na análise de contextos mais e menos adequados para o uso de *aí* em cada uma delas (em termos de gêneros do discurso, níveis de formalidade, etc) e/ou tratando-se a questão da sobreposição entre *aí* e outros conectores que com ele partilham funções. Essa última linha de abordagem possibilita, além do ganho em termos de reconhecimento da naturalidade do fenômeno de variação na língua, o contato com diferentes formas passíveis de intercâmbio em certos contextos de uso, o que contribuirá para que se evite a repetição de um único item.

Para finalizar, cumpre lembrar ainda que as atividades acima descritas estão delineadas de modo bastante geral, pois sua aplicação prática depende do nível de ensino e do tipo de material disponível para trabalho em sala de aula – e fora dela. Muitas dessas atividades são também adaptáveis para o estudo de diversos outros itens gramaticais e lexicais. Além disso, várias delas conduzem naturalmente para a execução de pesquisas versando o funcionamento da língua (do próprio dialeto à escrita formal), possibilitando assim, além de oportunidades de utilização da língua oral e escrita nas diferentes etapas da investigação e da divulgação dos resulta-

dos (aos colegas, à escola, à comunidade...), o aprimoramento, nos alunos, de competências e habilidades ligadas à pesquisa lingüística autônoma, à semelhança do que se costuma estimular (ou se deveria estimular...) em outras disciplinas, como biologia, física, química, história, geografia, etc, ao menos no nível médio de ensino.

Uma vez que a gramática emerge da experiência do indivíduo com diferentes trocas comunicativas em que se engaja desde seu nascimento, ao criarmos condições para a utilização da língua em situações de interação reais e variadas, que exijam a exposição a fórmulas gramaticais diversas bem como o seu uso, estaremos contribuindo para o processo de aquisição, pelo aluno, da gramática em suas múltiplas faces, incluindo estratégias de adequação a diferentes contextos sociolingüísticos (mais e menos formais, por exemplo). Nesse processo, a freqüência de uso é fundamental, tornando de suma importância o estímulo à utilização intensa das fórmulas gramaticais – falando, ouvindo, escrevendo, lendo. As aulas não se detêm, portanto, apenas em atividades de descrição das fórmulas gramaticais e sim privilegiam o seu uso.

Adotando procedimentos como os aqui descritos, que articulam os processos de leitura, produção textual e análise lingüística para fornecer experiências ricas e variadas de emprego de conectores coordenativos, a escola contribuirá com o desenvolvido de habilidades para o uso da língua de forma autônoma, crítica e criativa, aprimorará a reflexão e a prática da língua oral e escrita e possibilitará a ampliação do universo lingüístico no que diz respeito ao conhecimento de um maior número de conectores coordenativos e do tipo de contexto interacional em que cada conector é mais adequado. Quanto a este último quesito, é importante que sejam levadas em conta variáveis como modalidade, gênero do discurso, relação semântico-pragmática, nível de articulação, grau de formalidade, (des)valorização social de formas lingüísticas, entre outros fatores implicados a cada seleção que fazemos de um conector entre o leque disponível no português brasileiro. Os alunos ganharão, desse modo, a consciência de que a língua é múltipla e heterogênea, passível de ser dominada do vernáculo ao padrão por seus usuários, e utilizada conforme sua vontade e necessidade.

Referências

ABREU, M. T. V. *Elementos conjuntivos*: sua variação em narrativas orais e escritas. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro & interação. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BARRETO, T. M. M. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. Salvador, 1999. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal da Bahia.

BONINI, A. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of frequency. In: JANDA, R.; JOSEPH, B (Eds.). *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 602-623.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

_____ *English grammar*: a functional based introduction. v. 1/2. Amsterdam: John Benjamins, 1993.

_____ *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

_____ *Context as other's minds*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

GÖRSKI, E.; TAVARES, M. A. Conectores seqüenciadores em seqüências expositivas/ argumentativas na fala e na escrita: subsídios para o ensino. In: LEFFA, V. J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-Rom]. Pelotas: Educat, 2001.

JUBRAN, C. C. A. S.; URBANO, H. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. v. II. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. R.; COELHO, V. W. Lingüística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Lingüística*

funcional: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

QUIRK, R. *et al*. *A grammar of contemporary English*. London: Longman, 1972.

SCHLESINGER, I. *Cognitive space and linguistic case*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TAVARES, M. A. Seqüenciação de informações em textos jornalísticos no PB e no PE: uma mesma "comunidade de escrita?" *Anais do V Encontro do CELSUL* (Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul). UFPR, Curitiba. [CD-Rom]. 2002. p. 919-927.

_____ *A gramaticalização de e, aí, daí e então*: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista. Florianópolis, 2003. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina.

_____ Gramaticalização: motivações sociais subjacentes à disseminação das inovações. *Revista da ABRALIN* (Associação Brasileira de Lingüística), v. 2, n. 2, Florianópolis, SC, 2004. p. 115-155.

TAVARES, M. A.; GÖRSKI, E. M. Sociofuncionalismo: da teoria à prática pedagógica. In: SILVA, C. R.; HORA, D.; CHRISTIANO, M. E. A. *Lingüística e práticas pedagógicas*. Santa Maria: Pallotti, 2006. p. 127-148.

4 A categorização do gênero gramatical: uma leitura crítica para o ensino de português

José da Luz Costa

1. Introdução[1]

A análise do **gênero gramatical** dos substantivos em português fundamenta-se aqui nos pressupostos teóricos formulados pela lingüística funcional de inspiração givoniana. Esse paradigma científico estabelece uma ruptura teórico-metodológica com os modelos tradicionais de pesquisa lingüística. Com efeito, o modelo de análise proposto por Givón e outros funcionalistas norte-americanos configura uma reação à ausência do componente pragmático nos modelos estrutural e gerativista[2]. Tornaram-se evidentes as limitações conceptuais dessas propostas lingüísticas, visto que focalizam a descrição do sistema em si mesmo, divorciando *forma* de *função*, *expressão* de *conteúdo*, *contexto* (discursivo) de *situação* (social).

Vale reiterar, portanto, que o funcionalismo, em função de uma gramática de base semântico-pragmática, concebe a língua como um sistema dinâmico, emergente, plástico, remodelado continuamente pelas forças motivadoras – internas e externas – concernentes ao processo interativo da comunicação verbal. A linguagem é vista como uma atividade intersubjetiva, que favorece e promove a interação comunicativa entre os usuários.

Fundamentalmente, a observação sobre o comportamento funcional da categoria de gênero prioriza aqui sua manifestação em enunciados empíricos, pois que estes refletem genuinamente a atividade discursiva de indivíduos reais.

Nesse sentido, a representatividade do *corpus* torna-se preponderante no contexto da análise. Assim, os casos ilustrativos e pertinentes à formalização do gênero nominal são levantados em textos da imprensa escrita nacional – revistas e jornais –, cujas informações mostram-se autenticamente contemporizadas às demandas comunicativas, haja vista que as ocorrências evidenciadas no âmbito da escrita comumente já foram antes detectadas

---

1 Este estudo é uma versão resumida de minha dissertação de mestrado *Princípios de categorização do gênero gramatical*, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN, em 2001.

2 Obviamente, não desconsideramos os avanços teóricos já alcançados por essas correntes lingüísticas.

como manifestações da fala vernacular. Notadamente, reconhecemos também a necessidade de trabalhos que abordem o funcionamento do gênero na língua falada, o que exigirá certamente novos projetos investigativos.

A opção por dados da língua escrita justifica-se, em particular, pela tendência de ser esta uma modalidade lingüística [+estável] [+monitorada] [+urbana] [+culta]. Este conjunto de traços, típicos da escrita, atesta a funcionalidade da linguagem jornalística como um dos modelos de língua padrão ou norma-padrão, atualmente objeto de uso prestigiado por falantes [+cultos] e alvo da prática pedagógica vigente no país.

Mesmo que a língua escrita apresente um caráter de menor instabilidade formal do que a língua falada, ainda assim as evidências em torno da codificação morfossintática de gênero (masculino/feminino) revelam formas gramaticais alternativas, distintas dos padrões canônicos postulados pela gramática tradicional (gramáticas normativas[3]) – doravante GT.

Podemos exemplificar essas manifestações mediante os enunciados seguintes extraídos de revistas[4] com circulação nacional:

(1) Rica e lipoaspirada, **a bispa** Sonia atrai fiéis com sermão que mistura Deus, casamento e cosméticos (VE, 21/2/2001, p.78).

(2) "Só espero que o ministro da Defesa, Rudolf Scharping, não coloque **as soldadas** em tanques cor-de-rosa", ironizou Rainer Bruedele, do partido oposicionista Democratas Livres (IE, 10/1/2001, p. 85).

Nestes casos temos dois substantivos aplicados particularmente à classe dos homens, entretanto, por necessidade comunicativa de adaptarem-se as informações às referências da realidade

---

3 O modelo de descrição do gênero nominal apresenta aspectos bastante uniformes nas gramáticas normativas de Bechara (1999), Oliveira (1983), Pereira (1926), Rocha Lima (1998), Said Ali (1964).

4 Explicando as abreviaturas (jornais e revistas): VE = Veja, IE = Isto É, IE-G = Isto É-Gente, EP = Época, DN = Diário de Natal, FSP = Folha de S. Paulo, ESP = Estado de S. Paulo, GN = Gazeta Mercantil.

sociocultural, tais vocábulos são empregados atualmente para designar também as mulheres que assumem os respectivos cargos.

Tradicionalmente, gramáticas e dicionários classificam esses nomes como masculinos. Todavia, com o ingresso das mulheres nas funções religiosas e militares, tornou-se necessária a extensão social, por força icônica, desses termos na sua forma feminina correspondente, quer seja em textos escritos ou orais. O termo erudito *episcopisa*, geralmente indicado pela GT como feminino de *bispo*, revela-se arcaico e de ínfima produtividade. A propósito, parece-nos um caso inusitado de convergência da lei do mínimo esforço (economia) com o princípio da iconicidade (representatividade), haja vista que na palavra *bispa* tem-se a escolha simultânea do menor termo (redução de forma) e do paradigma flexional (gênero feminino) já sistematizado em português através da terminação **-a**.

A categoria de gênero já passou pelo processo de gramaticalização, o que significa dizer que, a exemplo de outras línguas neolatinas, o português classifica os substantivos em *masculinos* e *femininos*. Com efeito, se é verdadeira a hipótese de invariabilidade da categoria de gênero, devido ao fechamento dicotômico em masculino e feminino, também se mostra verdadeira a hipótese de variabilidade das formas gramaticais, resultantes de motivações semântico-pragmáticas, para indicação do gênero nominal. Esse fenômeno ficou evidenciado nas ocorrências abordadas anteriormente: os vocábulos *bispo* e *soldado*, exclusivamente do gênero masculino, por força de pressões comunicativas, foram flexionados no feminino para atender às exigências de uso com referência aos indivíduos do sexo feminino.

Com base nos exemplos supracitados, a associação entre forma e sentido é claramente reconhecível, revelando os papéis inequívocos que a diferenciação masculino–feminino operacionaliza, quando aplicada a substantivos de traço animado. Nestes, a oposição de gênero se correlaciona com a distinção semântica de sexos. Insistimos nessa relação entre gênero gramatical e gênero biológico (sexo) no que diz respeito a seres sexuados, quando a regra morfológica de gênero é simultaneamente acionada.

Corrobora com essa posição Zanotto (1996, p. 60), que afirma ser inegável a ligação entre gênero e sexo "para os substantivos femininos resultantes ou de flexão que se oponha a masculino ('lobo x loba') ou de outro processo que explicite o gênero-sexo: 'galinha x galo' (derivação), 'mulher x homem' (heteronímia)".

No trabalho *Gênero e número em português*, Pereira (1987, p. 3-5) declara:

> Com efeito, tratando-se de substantivos animados não é incorreto afirmar-se que o masculino se relaciona com o conceito de sexo masculino, e o feminino, com o conceito de sexo feminino (o homem, o estudante, o gato se opõem, dentro desse parâmetro, a a mulher, a estudante, a gata).

Na *Gramática de Port-Royal*, de cunho mentalista, Arnauld e Lancelot (1992, p. 189) asseveram:

> Os gêneros são úteis, se diz, para distinguir o sexo de quem se fala; por isso se deveria limitá-los ao homem e aos animais; nesse caso, uma partícula distintiva seria suficiente; não se deveria, porém, aplicá-la de modo geral a todos os seres. Existe nisso um desatino, contra o qual o hábito impede que nos revoltemos.

A esse respeito, encontramos também em Jespersen (1968, p. 274) a seguinte explicação:

> "[...] existen muchos ejemplos de incoherencia, aún así la correpondencia entre macho y masculino, por um lado, y hembra y femenino, por outro, es suficientemente fuerte como para que sienta activamente, y expresiones que a veces son necesarias, [...]. Por esto, *existe una tendencia natural a hacer que exista coincidencia entre el género y el sexo*" [grifos nossos].

Sabe-se, todavia, que não se trata de um número expressivo desses substantivos, pois já foi constatado[5] que grande parte dos substantivos em português refere-se a seres assexuados, cuja indicação do gênero é feita por meio de expedientes sintáticos.

Em função de uma descrição sincrônica[6], interpretativa, de natureza qualitativa, não se adotará aqui um tratamento estatístico dos dados coletados.

2. Retrospectiva de estudos gramaticais sobre o gênero

Nesta seção, é possível entrever algumas contribuições em torno do estabelecimento de critérios conceptuais para descrever o processo flexional de **gênero**.

A propósito, acerca dessas contribuições teóricas, tem-se a distinção tripartida dos gêneros em grego (masculino/feminino/neutro), atribuída a Protágoras, um dos mais antigos e renomados sofistas do séc. V a.C.

De acordo com Lyons (1979), Aristóteles conservou essa tríplice classificação do gênero nominal nos estudos da gramática grega. Entretanto, ao que Protágoras chamava de "coisas" (= terceiro gênero), Aristóteles reconheceu que abrangia nomes gramaticalmente masculinos ou femininos em grego, daí propôs o termo *intermediário* para o terceiro gênero. Posteriormente, o nome que não era nem masculino nem feminino ele denominou com uma palavra grega que significava "nem um nem outro", cuja tradução latina, *neutrum*, resultou em português *neutro*.

Torna-se oportuno salientar que parece que toda a discussão em torno da classificação do gênero gramatical nas línguas naturais deita raízes no terreno da especulação filosófica helênica. Isto significa dizer que, ao entabular o questionamento das relações entre "nomes" e "coisas", os estudiosos gregos indiretamente estariam colocando em pauta as demais questões lingüísticas pertinentes aos planos da expressão e do conteúdo.

---

5 Cf. Rocha (1998).

6 A opção pela descrição sincrônica do gênero se faz em função de um *corpus* representativo da linguagem hodierna. É óbvio que neste trabalho, por necessidade explanatória, serão feitas breves considerações de ordem histórica.

Tomando a definição de gênero em sentido lato, entretanto, a distinção de sexo revela-se um parâmetro classificatório relativamente insuficiente ou incompleto dentre os recursos alternativos de que a linguagem se utiliza para manifestar categorizações, principalmente em relação aos nomes dos seres inanimados (neutros), cuja classificação está marcada por arranjos semânticos improvisados, isto é, sem a sustentação de critérios plenamente justificáveis.

Podemos corroborar esta nossa posição com evidências extraídas de estudos realizados por Mattoso Câmara (1989, p. 131-138), nos quais cita os autores Schmidt (1926), Bopp (s/d), Bühler (1934), Meillet (1921), Jespersen (1928) e Trombetti (1923).

Schmidt expõe quatro "correntes" que tendem a orientar uma classificação em gênero para os seres: (i) ***vital*** – divide os seres em animados e inanimados; (ii) ***pessoal*** – separa os seres em *pessoas* (providos de razão) e *coisas* (desprovidos de razão); (iii) ***sexual*** – determina o gênero masculino e o feminino; (iv) ***numeral*** – considera a forma tangível dos seres e a possibilidade de submetê-los à enumeração. Esse autor reconhece que, na prática, é possível a combinação de dois ou mais sistemas. Por exemplo, o gênero neutro (inanimado) pode associar-se em algumas línguas aos gêneros sexuais. Mattoso Câmara (1989, p. 131-132) cita o caso do neutro latino *mancipium*, 'escravo', por se tratar de indivíduo reduzido a objeto; em inglês *child*, *baby*, porque denotam pessoas "inferiores" subordinadas aos adultos, são considerados nomes do gênero neutro; em gonde e outras línguas dravídicas da Índia, o termo 'mulher' se enquadra no gênero *inferior* (classe baixa).

Mattoso (1989) adverte que o gênero nominal abrange, em qualquer língua, um número considerável de nomes introduzidos pelos processos de analogia convencional, sendo muitas vezes aparentemente inaceitáveis no estudo comparativo de duas ou mais línguas, devido ao leque de diferentes critérios de classificação pertinentes a cada língua. Em haida, língua norte-americana (ilhas da Rainha Carlota e Alasca) há nada menos do que 36 classes nominais, caracterizadas por sufixos típicos;

as línguas africanas bântu têm múltiplos gêneros, com prefixos correspondentes, que são distintos para cada nome das classes de pessoas e animais.

Franz Bopp, reconhecido como o idealizador da gramática indo-européia, admitia que os homens primitivos indo-europeus aplicavam a noção de sexo do reino animal para todas as coisas do universo, pela simples razão de entendê-las como um conjunto de machos e fêmeas.

Na verdade, é inegável que a noção de sexo – presente nas culturas do passado e do presente – tenha influenciado fortemente a formulação dos gêneros indo-europeus masculino e feminino, a ponto de estendê-la aos nomes dos elementos inanimados (pode-se ver uma aproximação entre essa atitude e a teoria pansexual de Freud, da qual se valeram alguns estudiosos para explicar a classificação dos seres e coisas em *masculinos* ou *femininos*).

Mattoso explica que as funções lingüísticas de Karl Bühler (a exteriorização psíquica e o apelo), aplicadas à noção de gênero, retiram deste o seu caráter estritamente *representativo* dos conceitos nominais. Em inglês, ilustra-se este fato com o vocábulo *ship*, 'navio', que gramaticalmente deveria pertencer ao gênero neutro, contudo, aplicando a categoria representativa do gênero em inglês, *ship* é considerado feminino "porque os marinheiros vêem afetivamente no objeto uma 'companheira' inseparável e querida" (MATTOSO CÂMARA, 1989, p. 133).

Em primeiro plano, os conceitos de *masculino* e *feminino* estão associados nas línguas românicas, assim como no grego, árabe e no hebraico, ao gênero natural (sexo) dos seres humanos. Num segundo, tenta-se a aplicação desta divisão dicotômica aos nomes dos animais, buscando harmonizar essas duas classes pelo critério do sexo dos seres (macho/fêmea). Por último, na tentativa de englobar todos os substantivos de uma língua, estendeu-se tal associação aos nomes das coisas inanimadas.

Meillet (1921), por sua vez, defende que a classificação tripartida, presente no sânscrito, grego, latim e também em línguas modernas como o alemão e as línguas eslavas, encobre a existência de duas classificações indo-européias: num primeiro

momento, a oposição entre seres animados e seres inanimados (gênero neutro) e, mais tarde, a divisão da classe dos animados em masculinos e femininos.

Robins (1981), estudando os aspectos correlacionais entre categorias formais e categorias extralingüísticas em situações de uso, preconiza que a categoria de gênero, em línguas neolatinas, possui alguma relação com as diferenças reais dos sexos, e que, na denotação de seres vivos masculinos e femininos, geralmente são usados substantivos masculinos e femininos.

Todavia, Mattoso pondera que nem sempre é provável ou aceitável a explicação do gênero de um elemento com base nessas associações de ordem sexual. Mesmo invocando um ponto de vista genético ou diacrônico, sistematicamente, não se pode sustentar, no atual funcionamento da língua, a noção de sexo subjacente ao conceito de gênero. Assim, não se identifica a noção de sexo em palavras do português como *casa*, *palácio*, *cravo*, *rosa*, ou em pares opositivos como *sapato – sapata*, *banco – banca*, *caldo – calda*. Nesses casos, trata-se de elementos distribuídos mediante um critério essencialmente formal, já utilizado no indo-europeu, segundo vários lingüistas, na distribuição dos nomes em masculinos e femininos.

Mattoso Câmara (1980) chega a propor uma descrição do gênero nominal, que evita, segundo ele, as confusões e incoerências detectadas em nossas gramáticas normativas. Eis a síntese dessas regras:

(i) Nomes substantivos de gênero único; ex.: *a rosa*, *a flor*, *a tribo*, *o planeta*, *o livro*.

(ii) Nomes de dois gêneros sem flexão; ex.: *o/a artista*, *o/a intérprete*, *o/a mártir*.

(iii) Nomes substantivos de dois gêneros, com flexão redundante; ex.: *o lobo*, *a loba*; *o autor*, *a autora*; *o aluno*, *a aluna*.

Certamente, em termos didáticos, ou seja, em situações de sala de aula, o professor de português pode se valer dos procedimentos formalizados por Mattoso Câmara, com vistas a dirimir

equívocos e tornar mais adequada e produtiva a descrição do gênero gramatical dos substantivos. Entretanto, a descrição idealizada por Mattoso, por seu caráter estruturalista (ênfase nos aspectos formais do objeto), não abrange o leque de fatores determinantes e presentes no processo de codificação do gênero provocados por pressões estruturais (morfológicas e sintáticas) e, sobretudo, por pressões cognitivas e pragmáticas.

Com base nas investigações lingüísticas de Mattoso Câmara (1980), na conceituação de gênero neutro encontramos uma concepção mística e religiosa dos seres divididos em *inertes* e *ativos*. Entre algumas comunidades silvícolas contemporâneas (bântus, australianos, ameríndios), concretiza-se essa crença de que uma força transcendental anima e vitaliza certas coisas da natureza, enquanto outras, privadas dessa energia, permanecem inertes, *neutras* – em termos lingüísticos. Condicionados ao aspecto religioso ou profano, em indo-europeu alguns seres, dependendo das circunstâncias de uso e referência, apresentavam dois nomes, um masculino ou feminino, e outro neutro. Meillet exemplifica tal fato com os casos de *água* e *fogo*. Em sânscrito, o plural feminino *apas*, 'águas sagradas', correspondia ao latim feminino *aqua*, ao neutro grego *húdor* (elemento gerador do termo erudito *hydro* em português), no alemão *Wasser* e inglês *water*, ambos neutros; já o masculino *agnis*, 'fogo', em sânscrito, tem cognato masculino no latim, *ignis*, mas se realiza de forma neutra no grego *púr*, alemão *Feur* e inglês *fire*.

Conclui-se daí que os primitivos povos latinos, sensíveis às concepções místicas, impregnavam o gênero de uma natureza religiosa, fazendo variar o nome das coisas em função do seu grau de valor. Em sânscrito, por exemplo, o feminino *unda* significava 'água navegável', e o masculino *agnis* designava 'fogo', ao contrário dos gregos que, movidos por uma mentalidade racionalista, adotaram de preferência as formas neutras *húdor* e *púr* para nomear esses elementos da natureza.

Jespersen (1928), tentando dissociar a noção de sexo da categoria indo-européia de gênero, lembra a possibilidade de uma primeira divisão dos seres em ***fortes*** (= masculinos) e ***fracos*** (=

femininos). Trombetti (1923), defendendo um ponto de vista análogo ao de Jespersen, procede a uma divisão dos seres em ***superiores*** (= masculinos) e ***inferiores*** (= femininos), incluindo nesta última os nomes de mulheres e fêmeas de animais.

A esse respeito, Meillet (1921) concorda que a divisão do gênero animado teria sido a princípio entre seres "superiores" e seres "inferiores". Enaltecendo a constituição da família, priorizam-se os nomes de parentesco indiferentemente da noção de sexo. Assim, no esquema do clã, a mulher: mãe, irmã, filha (lat. *mater*, gr. *thugáter*) pertence ao gênero superior, devido à natureza nobre da função familiar. Entretanto, as formas femininas para os nomes de "animais desprezíveis" se enquadram no grupo dos seres inferiores. Dessa forma, a distinção pelos sexos é considerada uma conceituação gramatical posterior, que deu novo conteúdo nocional à dicotômica divisão do gênero animado.

Em suma, poderíamos afirmar que a analogia, convencional e (parcialmente) arbitrária, influenciou a variedade de classificações do gênero, multiplicando conseqüentemente os critérios descritivos de língua para língua. Ao lado de uma analogia semântica, impregnada por valores místicos e culturais, tem-se uma analogia formal, que opera a noção de gênero basicamente no nível da estrutura e da distribuição dos elementos mórficos. Com efeito, a categoria de gênero – em face de todos os estudos desenvolvidos desde a Antigüidade clássica até os dias atuais – demonstra ser um tema variável, complexo, marcado pelo caráter convencional das categorias gramaticais, que faz com que estas se diferenciem substancialmente das categorias lógicas.

3. O ponto de vista das gramáticas normativas

Privilegiando a língua escrita, respaldada pelas obras literárias de autores clássicos, a GT desconsidera a variação e a mudança lingüísticas, caracterizando os múltiplos usos da língua – orais e escritos – como desvios ou infrações da modalidade padrão, reconhecida e preservada institucionalmente como norma culta. A GT – comumente denominada *normativa* no meio educacional – apresenta-se como um corpo de leis que pretende

reger o uso da língua de modo uniforme nos diversos contextos do ambiente social. Como conseqüência, a atividade docente em nossas escolas, no que diz respeito ao ensino da língua pátria, tem sido fortemente marcada pela influência da gramática tradicional, de natureza lógico-filosófica, repositório das concepções culturais greco-latinas. A propósito, sabe-se, hoje, da existência de uma considerável divulgação de obras, produzidas por lingüistas e estudiosos da linguagem, a respeito das limitações teórico-metodológicas das gramáticas tradicionais, em particular, as editadas no Brasil.

Todavia, ao levantar esta série de observações, sem a menor pretensão de execrar a doutrina da gramática normativa – credenciada ao longo dos anos pela tradição escolar deste país –, nem tampouco supervalorizar os "achados" da ciência lingüística – embora sérios e dignos de referência –, tencionamos, na medida do possível, focalizar no estudo do gênero alguns tópicos teóricos passíveis de questionamento.

Em suma, com relação ao estudo do gênero patrocinado pelos compêndios gramaticais, levantamos algumas evidências em torno das quais elaboramos os seguintes argumentos:

1. As GT – privilegiando a língua escrita literária – desconsideram os fenômenos proeminentes da escrita cotidiana e da oralidade (= fala), estigmatizando-os de "desvios" ou "irregularidades" próprias de falantes analfabetos ou negligentes.

Assumindo o peso da tradição lingüística clássica – herança cultural greco-latina – a GT espelha-se nos exemplos de escritores e poetas de prestígio, visando uniformizar os múltiplos usos da língua e tomando como parâmetro única e exclusivamente o código verbal escrito. Com o estatuto de língua culta, a língua escrita passa a ser reconhecida socialmente como a modalidade padrão de referência. Assim, no caso particular do gênero, as formas *a presidente*, *a poeta*, *meia doente*, *menas gente*, *a alface*, *a tomate*, *a champanha*, *a guaraná*, são concebidas pela GT como produtos de uma fala (ou escrita) errada, nitidamente popularesca. Dessa forma, as forças inerentes (cognitivas, semânticas e pragmáticas) do processo discursivo – objeto de pesquisa dos

lingüistas contemporâneos – têm sido *a priori* rejeitadas, aliás, às vezes os estudos desses fenômenos são até cognominados de veleidades/modismos pelos representantes da resistência purista conservadora.

2. Considerando a convenção por nós formulada neste trabalho, nota-se que os gramáticos tradicionais tendem a proceder orientados pela mesma concepção metodológica: a diacronia.

O estudo do gênero desenvolve-se atendendo aos mesmos requisitos metodológicos: conceituação, classificação, listas de casos e exceções. Chega-se a constatar, em alguns compêndios, os mesmos exemplos para ilustrar regras idênticas. A categoria de gênero, a exemplo de outras categorias gramaticais, não recebe um tratamento adequado e completo, buscando, por conseguinte, descrever/interpretar as diferentes nuances de natureza sincrônica pertinentes a esse fenômeno. Fica a impressão de que a língua sofrera tão-somente as alterações fonéticas, morfológicas e sintáticas na passagem do latim para o português, congelando-se a ponto de petrificar-se como monumento cívico-patriótico, objeto a ser reverenciado e reproduzido pelas gerações presentes e futuras, por ser legado irremovível da memória histórica de um povo.

3. Os compêndios de orientação lingüística (gramáticas descritivas) consultados, embora partindo da compreensão histórica de gênero, transferem o assunto do campo da **morfologia** para o âmbito da **morfossintaxe**, porém ainda não contemplando plenamente as questões semântico-pragmáticas.

A gramática de Luft (1991), apesar de incorporar alguns avanços teóricos da lingüística contemporânea, principalmente das escolas estruturalista e gerativista, ainda aborda o gênero sob a ótica puramente formal. Esse autor descreve, sumariamente, os passos do processo flexional dos nomes em português. Com efeito, agindo assim, seu estudo se aproxima mais do modelo descritivo tradicional do que do paradigma das teorias lingüísticas (a pragmática, a semântica, o funcionalismo, a psicolingüística, a sociolingüística, dentre outras tendências).

No caso de Perini (1996), constatamos a preocupação desse autor em demonstrar, a princípio, que a analogia entre

gênero e sexo – proposta pelas GT – é confusa e improdutiva. Sua contribuição consiste, de fato, em analisar a categoria de gênero no contexto da sintaxe, precisamente no interior dos sintagmas nominais (SN). Isso o leva a propor, por conseguinte, uma nova definição para a classe dos substantivos, a saber: ***substantivos*** *são todas as palavras que podem ser complementos do predicado e não podem ser nem modificadores nem predicativos* (p. 327). Percebe-se, portanto, a rejeição da estereotipada definição de substantivo adotada pelas gramáticas tradicionais: ***substantivo*** *é a palavra que designa os seres em geral*. Na verdade, a compreensão do que seja substantivo tem implicações diretas – numa abordagem sintático-semântica – no processo flexional das palavras.

4. Sob uma perspectiva sincrônica, o problema do gênero gramatical em português parece residir nas tentativas de classificação dos substantivos que denotam seres inanimados desprovidos de sexo.

Dos autores investigados, Ribeiro (1917), Pereira (1926) e Luft (1991) se aproximam teoricamente da concepção de gênero que considera a noção de sexo aplicável à flexão dos nomes. A princípio, esses gramáticos operam a distinção de sexo com relação aos seres animados (humanos/animais), estendendo-a, por analogia semântica, aos seres inanimados (coisas). Por mais didática que seja a intenção, na prática, o resultado dessa estratégia mostra-se inconsistente e pouco eficaz. Enquanto isso, Said Ali, Rocha Lima, Bechara e Perini convergem para um ponto de vista que aponta os traços de concordância nominal entre substantivo e artigo/adjetivo, para determinação do gênero gramatical, descartando, ou colocando num plano secundário/facultativo, a indicação do gênero biológico (sexo) no tratamento dos nomes de coisas.

4. Pressupostos básicos: princípios funcionalistas da iconicidade e marcação[7]

Com base nos estudos funcionalistas, podemos elencar as seguintes hipóteses-chave: (i) a *linguagem humana possui um sistema semântico-cognitivo de base experiencial*; (ii) *o uso no processo real de comunicação modela o sistema lingüístico*; (iii) *a gramática de uma língua é sempre um sistema adaptativo, uma estrutura maleável e emergente*; (iv) *a análise lingüística deve abordar as questões gramaticais tomadas em situações reais de comunicação.*

O discurso e a gramática se manifestam em situações concretas de interação verbal, e são regidos por princípios de natureza cognitiva. É no nível da interação social que se verifica o processo global de comunicação, com emergência de todos os elementos contextuais e lingüísticos, além de um conjunto de fatores restritivos/interferenciais que pressionam o comportamento verbal dos interlocutores.

Todavia, para ser uma representação mental significativa, é imprescindível que o falante detenha experiências prévias sobre determinado fato, além de poder acionar informações cognitivas, a saber: crenças, opiniões, valores, atitudes e objetivos. Dessa forma, pressupõe-se que, para compreender uma informação externa/nova, o falante precisa processá-la e interpretá-la, mas também necessita, simultaneamente, ativar e utilizar informações cognitivas arquivadas, adquiridas na sua trajetória de vida.

Conclui-se, assim, que ao analisarmos o discurso/texto, estamos considerando não somente o objeto lingüístico, mas ressaltando também os aspectos cognitivos e interpessoais que integram a organização comunicativa, visto que o indivíduo produz e compreende o mundo das idéias em função de suas experiências, vivenciadas no mundo físico-social, interacional, cotidiano, que passa pela família e vai além dos muros da escola (FURTADO DA CUNHA; VOTRE, 1998).

---

7 O quadro teórico sobre os pressupostos funcionalistas encontra-se mais detalhado no capítulo 1 deste livro.

É própria da abordagem funcionalista a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades de comunicação de seus usuários e a de que as gramáticas refletem essas adaptações (FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA, 1994). Dessa forma, a estrutura gramatical depende dos usos que os falantes intencionalmente fazem da e com a língua. Em razão desse fato, a gramática sistêmica de uma língua natural sempre será motivada, variável, explicada a partir da referência a fatores semântico-pragmáticos e cognitivos tomados numa situação concreta de comunicação.

Os formalistas gerativistas postulam uma teoria da competência lingüística, elegendo a sintaxe como componente central e autônomo para fundamentar sua análise formal, cuja metodologia consiste em identificar o significado e descrever a estrutura de frases descontextualizadas. Por outro lado, os funcionalistas estão interessados em explicar/interpretar as funções que as formas lingüísticas exercem no processo de interação verbal. Para isso, investigam-se os fenômenos lingüísticos considerando como variáveis os propósitos comunicativos, a freqüência de uso, a adaptação semântica e o processamento morfossintático, dentre outras de não somenos relevância.

Consubstanciando o pressuposto situado anteriormente, acrescente-se que a gramática de uma língua – na perspectiva da lingüística funcional – representa uma organização de natureza evolutiva, dinâmica, variável, adaptável, emergente (BOLINGER, 1977; HOPPER, 1987).

Du Bois (1985, p. 363) assevera que "as gramáticas codificam melhor o que os falantes fazem mais". Com respeito a esse ponto de vista, parece tornar-se incoerente ou deslocado um estudo lingüístico que considere a gramática como um código normativo, acabado e permanente. Esse tipo de abordagem, ainda reinante em nossas escolas, tende a desenvolver uma análise restrita e estritamente formal das estruturas lingüísticas, principalmente da palavra e da frase tomadas fora do contexto real de uso.

É próprio desse ensino de língua adotar uma concepção de linguagem calcada nas noções de norma culta, formal, padrão, de prestígio social e de valor institucional. Os níveis de lingua-

gem que não se enquadram nesses parâmetros – como os falares regionais, a gíria de agrupamentos sociais, a língua popular – são estigmatizados e desabonados pela pedagogia escolar, ou mesmo rechaçados pela *mídia* oficial e comercial.

A codificação morfossintática é substancialmente produzida pelos usos freqüentes e contínuos da língua. Assim, pressões cognitivas e pressões de uso convergem para o processo de modelagem da organização lingüística. Essas pressões estão relacionadas a uma série diversificada de necessidades e de propósitos discursivo-pragmáticos essenciais que afloram nos indivíduos falantes envolvidos no processo interativo da comunicação verbal. Conseqüentemente, um enfoque que pretenda ser funcionalista em sua metodologia deve desenvolver uma investigação que considere também o estudo da situação comunicativa, examinando e interpretando o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Segundo Bolinger (1977), é tarefa da descrição sintática investigar as diversas circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas lingüísticas, seus contextos de uso específico.

Nesta seção, pretendemos examinar alguns aspectos vinculados ao gênero gramatical com base nos princípios funcionalistas da *iconicidade* e *marcação*. Em relação aos seres animados, como já fora verificado nas seções anteriores, a noção de gênero *stricto sensu* está ligada ao mundo biossocial e apresenta-se como elemento determinante na classificação gramatical dos substantivos. Sob a ótica funcionalista, particularmente, parece plausível defender a hipótese de que isso acontece, na maioria das vezes, mediante o processo da iconicidade e de que tais fenômenos se projetam de forma marcada no plano morfossintático.

A constatação dessa evidência – a relação motivada entre gênero e sexo – é facilmente observada no âmbito de uma comunidade de falantes do português. Se perguntarmos, por exemplo, a um brasileiro comum, seja de qualquer região do país, o que ele entende por gênero de um nome, provavelmente nos responderá que é algo que tem a ver com o sexo das pessoas e dos animais.

No caso das línguas românicas (português, francês, espanhol, italiano), desapareceu o gênero neutro. As palavras latinas do gênero neutro passaram para o português como masculinas ou femininas, condicionadas pela associação a uma dada terminação. A marca de feminino originou-se da terminação **-a** da primeira declinação – que abrangia um elevado número de nomes femininos. Já o gênero masculino passou a associar-se à terminação **-o** da segunda declinação.

Todavia, faz-se importante ressaltar que, diferentemente do senso comum que considera a terminação **-o** uma marca formal do masculino, ela tem sido analisada em estudos sincrônicos apenas como uma vogal temática (MATTOSO CÂMARA, 1980). Por exemplo, *menino* é uma palavra de tema em **-o**, isto é, a marca de masculino é *zero*, morfema este que se contrapõe ao morfema **-a** do feminino, presente no vocábulo *menina*. Assim, no processo de inserção do morfema **-a**, a palavra (substantivo) perde a vogal temática, o que constitui um fenômeno geral em português. No entanto, parece-nos possível e coerente ponderar que no morfema **-o** tem-se a existência das funções, cumulativas, de vogal temática (VT) e de desinência de gênero (DG), respectivamente.

Como já pudemos constatar, as gramáticas tradicionais classificam os substantivos através de listas extensas, associando, geralmente, as noções de gênero formal (gramatical) aos aspectos semânticos do gênero biológico. No entanto, mais uma vez reafirmamos o propósito de relacionar *gênero–sexo* apenas e exclusivamente nos casos de nomes ligados a seres animados de traços semânticos [+humano] ou [-humano]. Pois, não nos parece sensato aplicar as noções de gênero–sexo aos seres inanimados, nem mesmo de modo convencional, como costumam postular alguns gramáticos tradicionais[8].

Neste momento da análise, pretendemos demonstrar que, distanciando-se da proposta tradicional das GT, a questão do gênero também pode ser abordada, numa perspectiva funcionalista, sob o prisma dos princípios da iconicidade e da marcação. A

---

8 Cf. Bueno (1945), Tersariol (1981), Oliveira (1983).

motivação icônica apresenta-se, assim, como causa da variação/mudança/extensão de gênero de alguns substantivos no funcionamento do português contemporâneo. Podemos verificar que alguns nomes com gênero fixado pelas gramáticas, provavelmente, por força de pressões estruturais, pragmáticas e cognitivas, alteram essa classificação *genérica* com vistas a melhor adequar-se às exigências comunicativas cotidianas.

Vejamos estes casos:

(3) Horas depois do atentado, nova matança: também de dentro de um carro, [...]. Todas as vítimas eram ***soldadas*** do Exército israelense. *Uma delas* morreu na hora, *as outras* três foram *internadas* no hospital de Hadera, mas não resistiram aos ferimentos (ESP, 29/10/2001, p. 9).

(4) "Só podemos comandar policiamento feminino, nunca um batalhão masculino", diz *Vitória Brasília de Souza Lima*, *uma das duas únicas* ***coronéis*** de São Paulo (EP, 7/12/1998, p. 35).

Em (3) **soldadas** e (4) **coronéis**, temos dois nomes tradicionalmente masculinos, tanto do ponto de vista dos compêndios gramaticais quanto dos dicionários. Todavia, com o ingresso das mulheres nas Forças Armadas, tornou-se necessária a extensão icônica desses termos, na sua forma feminina, para indicar-lhes o cargo correspondente. Em (3) a noção de feminino vem sinalizada, no próprio vocábulo, pela supressão do **-o** (morfema flexional, cumulativo de VT e gênero masculino) e pelo acréscimo do **-a**. A noção de feminino também vem enfatizada pelos itens léxicos *uma*, *delas*, *as*, *outras*, *internadas*. Já em (4), percebe-se que a noção de feminino está marcada morfossintaticamente pela presença das formas *uma*, *das*, *duas*, *únicas*. Tem-se, portanto, a ênfase, pela repetição, da marca de gênero feminino em cada item lexical (numeral, artigo, numeral, adjetivo), fenômeno que corresponde ao subprincípio icônico da quantidade, no que diz respeito à informação nova (feminino), que exige maior densidade estrutural.

(5) "Na verdade, em 1951 já fazia seis anos que *a verdadeira primeira* ***piloto*** de provas do mundo, *a alemã Beate Uhse* deixara esse trabalho", contesta o leitor Antônio Bulhões (VE, 5/4/2000, p. 27).

Neste caso temos um substantivo aplicado particularmente à classe dos homens, mas que, por iconicidade, está sendo atualmente empregado para designar também as mulheres adeptas do automobilismo. Nota-se que a palavra **piloto** permanece com sua estrutura uniforme, sendo indicado o gênero feminino de maneira marcada através das formas *a*, *verdadeira*, *primeira*, contrariando uma regra geral da gramática que orienta a formação do feminino com o acréscimo do morfema **-a** ao lexema. No que concerne à correlação entre conteúdo e expressão, fica evidente o esforço do locutor no intuito de transmitir a informação com máxima clareza, para isso emprega itens lexicais que auxiliam a marcação de gênero feminino (= fato novo) de modo que resulta numa formulação cognitiva e estruturalmente mais complexa.

> (6) Pelo binóculo, *a segunda* ***oficial*** de náutica *Vitória Regia Coelho da Costa*, 23 anos, avista um gigantesco petroleiro na rota do Leblon. [...] Imediatamente, *a primeira* ***pilota*** da história da Marinha Mercante brasileira inicia a manobra do desvio. [...] *A* ***aspirante*** agüentou o tranco sozinha (IE, 1645, 11/4/2001, p. 59).

Como nos exemplos anteriores, aqui se têm mais dois nomes, **oficial** e **aspirante**, pertinentes às funções da esfera militar. Entretanto, como já fora explicado, em decorrência da ascensão da mulher aos altos escalões das Forças Armadas – fato recente, ainda pouco comum mas admirável –, surge a necessidade imperativa de nomeação das novas pretendentes a esses cargos, cuja exclusividade de exercício funcional até então competia ao sexo masculino. No caso de **pilota**, verifica-se que o locutor (jornalista/repórter), adotando a regra canônica de formação do feminino, mediante supressão do **-o** e acréscimo do **-a**, procurou destacar o fato, inédito na história da Marinha Mercante brasileira, da primeira mulher a ocupar tal cargo. Assim, para atender a uma maior demanda informacional, foi necessário dispor de um maior número de itens lexicais; associando-se a isso o caráter inusitado da notícia, que se revela cognitivamente mais complexo, refletindo-se na superfície lingüística com maior embalagem morfossintática.

Parece-nos possível afirmar que há, nos exemplos (3),

(4), (5) e (6), uma correlação do subprincípio icônico da quantidade (+informação → +estrutura) com os critérios marcadores de complexidade cognitiva e de complexidade estrutural (+marcado → +demanda mnemônica e +extensão formal) na configuração do gênero feminino dos termos analisados. Some-se a esse conjunto de fatores a questão da freqüência, que indica ser a expressão marcada (feminino) a menos comum e recorrente nas produções textuais.

Perante as transformações do mundo moderno e a incessante mobilidade social, a cada dia se assiste, sob as regras de um jogo competitivo, a novas conquistas das mulheres nos mais diferentes segmentos sociais. Torna-se, portanto, indispensável o uso de uma linguagem dinâmica, clara e formal para acompanhar e informar os avanços materiais e profissionais do sexo feminino, nomeando de modo técnico e público o preenchimento das funções socioculturais já existentes ou das novas competências geradas pelo progresso científico e tecnológico. Dessa forma, em (3) *as **soldadas***, (4) *uma das duas únicas **coronéis***, (5) *a verdadeira primeira **piloto*** e (6) *a segunda **oficial**/a primeira **pilota***, tem-se um grau máximo de imprevisibilidade em torno do conteúdo informativo, que resulta na sua complexidade cognitiva e estrutural. O gênero nominal em foco – o feminino – tende a ser semanticamente mais rebuscado e formalmente mais denso.

Observemos, nessa perspectiva, mais alguns exemplos:

*(7) A soprano **americana** Aprile Millo* vem ao Brasil neste ano para cantar no teatro Municipal de São Paulo (FSP, 8/1/1997, p. 4).

(8) A principal estrela estrangeira para dividir o palco com brasileiros é uma das grandes cantoras de jazz, *a **contralto** norte-americana Dianne Reeves* (FSP, 18/3/1997, p. 4).

Nos exemplos (7) *a **soprano** americana* e (8) *a **contralto** norte-americana*, as formas lingüísticas sublinhadas designam modalidades da voz feminina, e são, segundo Rocha Lima (1998), nomes masculinos. Entretanto, com base nos exemplos levantados, podemos afirmar que tais palavras estão se comportando como substantivos *exclusivamente* femininos. A esse res-

peito, não se descarta a probabilidade de um confronto de forças semânticas e estruturais, prevalecendo a forte influência de natureza semântica sobre o estatuto formal. Com outras palavras, pretende-se dizer que a terminação **-o**, concernente à flexão de masculino, não impediu a manifestação do feminino correspondente, ainda que para isso tenha seu processamento estrutural sido feito externamente, por meio de outros itens lexicais (*americana*, *norte-americana*), sobretudo através de determinantes/modificadores. Mais uma vez, no contexto da interação verbal, tem-se a necessidade de adequar a face formal (gramatical) da informação com a sua face biossocial (pragmática) de referência e uso. Ou seja, não há como omitir a motivação icônica da relação gênero–sexo na configuração lingüística dos substantivos referentes a seres animados, particularmente de traço [+humano].

> (9) Um escritor do porte de Bandeira soube reconhecer o valor da sua poesia, quando a maioria dos seus conterrâneos a desconhece, a não ser pelo fato de que existe uma escola na zona norte com o seu nome, a Biblioteca Central da UFRN, e que *a* ***poeta*** [Zila Mamede], apesar de ter sido uma exímia nadadora, foi tragada pelas águas do rio Potengi (DN, 4/2/2001, c. *Muito*, p. 2).

A GT prescreve que a noção semântica de feminino não se faz, necessariamente, mediante um processo flexional. Embora o cânon gramatical oriente que o feminino de *poeta* se faça no nível da derivação vocabular, por adjunção do morfema sufixal **-isa** à base lexical, já se evidencia no meio artístico-literário a preferência pela forma primitiva, conferindo um caráter uniforme à estrutura e, simultaneamente, reservando-lhe as noções semânticas de masculino e de feminino, tal como ocorre no exemplo (9). Percebe-se, nesse caso, um conjunto de forças convergentes atuando na determinação do gênero da palavra em questão. Primeiro, a pressão modeladora ao nível morfológico, ou seja, a terminação **-a** já caracteriza majoritariamente o universo lexical composto de vocábulos femininos; segundo, a lei do mínimo esforço dita a preferência pelo termo mais curto e comum; e, depois, a marcação de gênero feminino é enfatizada na cadeia sintagmática pela

presença do artigo **a**, que estabelece uma relação de concordância nominal com *poeta*.

A propósito, o exemplo (9) parece contrariar a relação icônica *uma forma para uma função*, quando o mesmo vocábulo, ***poeta***, se presta uniforme e simultaneamente, atendendo ao princípio da economia acima aludido, a indicar a descrição de masculino e feminino. De fato, geralmente pode ocorrer uma competição entre as forças reguladoras do comportamento funcional das formas lingüísticas, ora prevalecendo uma pressão de natureza estrutural, ora predominando a injunção semântica. Obviamente, a observação desse jogo competitivo de forças modeladoras torna-se possível tão-somente em contextos pragmáticos da interação verbal, nos quais acontece efetivamente o uso socializado da língua.

> (10) Durante a apuração, descobriu-se a trágica história *da bela* ***mecânica***: no final do mês passado, Gisele foi assassinada, com dois tiros, no bairro paulistano da Saúde (IE, 1627, 6/12/2000, p. 41).

Neste caso, trata-se de mais uma codificação de gênero iconicamente marcada. Efetivamente, a profissão de mecânico sempre fora atribuída aos homens, pelo menos durante muitas décadas, fato bastante difundido no Brasil com base em afirmações preconceituosas do tipo, por exemplo, de que as mulheres “nada entendem de motores”. Assim, ante a imprevisibilidade da informação, o emissor (repórter) procurou enfatizar a noção de gênero feminino, pautada na relação gênero–sexo, fazendo isto com a aposição do elemento mórfico -**a**, do artigo ***a*** e do adjetivo ***bela***, itens léxicos que, pela concordância nominal, reforçam a marca genérica do feminino. Ao tentar garantir a clareza da informação +nova (feminino), o repórter precisou, portanto, de maximizar a estrutura sintagmática, conferindo-lhe um perfil +marcado (no nível formal) e simultaneamente +icônico (no nível semântico).

Mais uma ocorrência, de natureza análoga à anterior, encontra-se no exemplo a seguir, em que o vocábulo ***taxista*** teve seu uso expandido, por iconicidade, para referir-se a uma mulher taxista. Note-se, sobretudo, o emprego de um determinante, ***outra***,

com o intuito de enfatizar a marca de gênero feminino subjacente em ***taxista***.

(11) *Outra* **taxista** que roda com livros na bagagem é a pedagoga Rosana de Carvalho, 32 anos. Formada há um ano, ela agora prepara tese de mestrado sobre as conseqüências, para a criança, da falta de vagas na escola pública. É nova no táxi: começou em novembro, para conseguir recursos para os estudos (IE, 1536, 10/3/1999, p. 66).

Eis um outro inquérito do *corpus*:

(12) *A* ***banqueira*** Milú Villela [foto] na Associação Comunitária Despertar, onde 146 adolescentes ganham reforço escolar e alimentar, 165 crianças têm creche e os adultos aprendem a ler e escrever (IE-G, 107, 20/8/2001, p. 54).

No exemplo acima, observa-se uma formulação de gênero que segue, segundo a GT, as prescrições canônicas de formação do feminino em português, a saber: substituição da terminação -**o** pela marca de feminino -**a**. A palavra *banqueiro*, reservada usualmente para nomear os homens empreendedores de negócios financeiros, vem sendo expandida, socialmente, para designar também as mulheres recém-ingressadas nesse campo de atividade. Dessa forma, o gênero feminino, explícito no SN *a* ***banqueira***, é determinado por razões semânticas – indicação do sexo feminino – projetando-se com uma embalagem mórfica concernente à configuração de feminino e subsidiada sintaticamente pelo traço de concordância nominal entre o artigo **a** e o substantivo em referência.

Ainda sobre o inquérito (12), verifica-se que, por iconicidade semântica e estrutural, o paradigma flexional de gênero é acionado, resultando na modelagem da nova construção. Ressalte-se, sobretudo, que esse processo de modelagem acontece no instante da interação verbal, condicionado pragmaticamente a pressões de ordem comunicativa (aceitabilidade, referencialidade, clareza).

(13) *A* ***modelo*** *alemã* Claudia Schiffer é a estrela de uma campanha publicitária de lingerie da marca sueca Hennes & Mauritz (IE, 1628, 13/12/2000, p. 24).

Neste inquérito, nota-se superficialmente uma incongruência entre forma e função: o artigo feminino **a** e o adjetivo **alemã** se combinam, numa relação morfossintática de baixa aderência gramatical, com o substantivo ***modelo***, de perfil, mórfico e semântico, comumente masculino.

O aspecto fundamental da questão reside, pois, na tentativa de sinalização da noção de feminino mediante um elemento lexical que não exprime as propriedades semânticas de gênero pela tradicional classificação bipartite (masculino/feminino). Ou seja, a provável rejeição pelos usuários de uma possível formulação do tipo "*a modela*" determinou que o recurso de sistematização do gênero feminino, no caso sob análise, preferencialmente ocorresse pela via pragmática, de natureza icônica, enfatizada pelo importe semântico (sexo feminino). De fato, mesmo sobrepondo-se às restrições morfossintáticas entre as formas lingüísticas do SN "*a* ***modelo*** *alemã*", no que concerne às regras de concordância nominal, já se observa a aceitabilidade desse tipo de construção na mídia impressa e falada. Convém sublinhar o fato de que para estabelecer a referencialidade do gênero feminino, com grau máximo de clareza, isso acarretou, necessariamente, uma maior densidade estrutural em torno da informação (+nova), com o acréscimo no plano sintagmático das formas léxicas **a** (art.), **alemã** (adj.) e do antropônimo **Claudia**, respectivamente, uniformizando os traços de concordância nominal entre si, o que parece compensar a aparente discordância gramatical com o núcleo ***modelo***.

> (14) O site *Paparazzo* da Globo.com está fazendo o que quer com seu elenco estelar. *O* ***gato*** da vez é *Luigi Barricelli*, intérprete de Valentim, da novela das seis, *A padroeira* (IE, 1661, 1/8/2001, p. 62).

No exemplo (14), por metaforização, o SN *o* ***gato*** refere-se à pessoa do sexo masculino (Luigi), manifestando esse gênero como propriedade inerente às classes de [+animado], de traços [+humano] ou [-humano], marcados semanticamente pelo traço [+macho]. Assim, em ***o gato*** (homem/rapaz/garoto) e ***o gato*** (felino macho) tem-se, sistematicamente, uma forte correlação icônica entre a forma de gênero masculino e a noção de sexo (mas-

culino). Por outro lado, caso tratasse de um representante do sexo feminino, obviamente, seria marcado o gênero feminino por um processo morfossintático já sistematizado: adição da terminação **-a** mais a combinação do artigo feminino **a**, como se constata no inquérito abaixo:

> (15) Afastada da água ensaboada da Banheira do Gugu, nas tardes de domingo, a modelo Helen Ganzarolli – *a **gata** borracheira* – meteu-se entre os pneus e graxas de uma borracharia. "A mulher não tem mais limites", diz. "Já temos frentistas, borracheiras e mecânicas", completa Helen, que, até então, só havia freqüentado oficinas de carro na condição de garota do pôster, devidamente estampada na parede (IE-G, 66, 6/11/2000, p. 82).

Neste ponto, parece-nos que essas estratégias de metaforização, que possibilitam a transferência de nomes de animais para qualificar, por iconicidade, pessoas de ambos os sexos, já são expedientes consentâneos incorporados à competência comunicativa dos usuários da nossa língua, aliás, isso parece ser um fenômeno comum a todas as línguas naturais.

Vejamos mais alguns casos retirados do *corpus* alvo de nossa investigação:

> (16) O filme Gladiador, que arrematou cinco estatuetas, tem mais de 120 erros na filmagem. Numa cena de Erin Brockovich, *a **personagem*** de Julia Roberts pára em frente de um outdoor de um site da internet (VE, 25/4/2001, p. 80).
>
> (17) Apesar da aparência rústica *do seu **personagem** Pedro*, José Mayer o defende. "Aquele casca grossa esconde muita emoção e um coração carente", aponta (IE, 1622, 1/11/2000, p. 74).

Os exemplos em (16) e (17), que envolvem o emprego do vocábulo ***personagem***, parecem contrariar a tradição gramatical que reconhece esse substantivo como *sobrecomum*, com o feminino como gênero formal único, seguindo uma tendência geral em português das palavras terminadas em -*agem*, que se comportam gramaticalmente na sua maioria como femininas. Todavia, o

que acontece com os exemplos acima transcritos é o fato de que eles sinalizam outras evidências. No exemplo (16), o SN *a **personagem***, por iconicidade, traz o gênero marcado morfossintaticamente pela adjunção do artigo feminino **a** e, semanticamente, pela indicação do sexo da pessoa em referência (Julia Roberts). Por outro lado, em (17) a expressão *do seu* ***personagem*** *Pedro* acha-se, por motivação icônica, em concordância com a informação de masculino, devidamente marcada pelas formas léxicas **do**, **seu**, **Pedro**, e salientando-se ainda a noção de sexo do indivíduo em questão, o ator José Mayer.

O que se observa é que a palavra ***personagem*** pode nomear seres humanos de ambos os sexos. Em função disso, é plausível a permissão para o uso dessa palavra com duplo gênero. Na verdade, essas evidências em torno da categoria de gênero se coadunam com o postulado givoniano de que, no interior do contexto pragmático, as motivações semânticas funcionam como forças modeladoras das estruturas (morfo)sintáticas.

A seguir, são apresentados dois exemplos relacionados a uma subclasse de substantivos comumente chamados de **sobrecomuns** pela tradição gramatical no ensino de português.

> (18) Todo pai acha o filho um craque, o máximo. *O "meu menino*" ou *a "minha menina*" é *a* ***criança*** que corre mais rápido, joga melhor, salta mais alto, dança com mais técnica e emoção (IE, 1609, 2/8/2000, p. 7).
>
> (19) Essa é a mais nova lei no Egito: *maridos* e *esposas* podem pedir divórcio se *o* ***cônjuge*** for fumante (IE, 1610, 9/8/2000, p. 21).

Certamente, para uma classificação do gênero dos substantivos ***criança*** e ***cônjuge***, nos exemplos acima elencados, seria uma opção tácita adotar a nomenclatura de <u>sobrecomuns</u>, postulada pela GT. Entenda-se por sobrecomum a propriedade que tem um nome, com gênero único, para aludir a pessoas de ambos os sexos. É consensual, portanto, que ***criança*** seja um substantivo feminino e ***cônjuge***, um masculino, isso do ponto de vista do gênero formal (gramatical). No entanto, por pressões comunicati-

vas, impõe-se no contexto discursivo a necessidade de referência a um indivíduo real específico, o que acarreta uma modelagem morfossintática que espelha de forma marcada e icônica a correspondência entre gênero formal e gênero natural. Por essa via, o esforço do locutor em expressar as informações específicas acerca dos dois sexos, noções subjacentes nesses itens lexicais, resultou numa codificação morfossintática mais complexa e mais densa, que transpõe a estrutura própria de cada uma dessas palavras, pelo acréscimo dos SNs "*o meu menino*" e "*a minha menina*" para ***criança***, e "*maridos*" e "*esposas*" para ***cônjuge***.

Na base do que foi exposto, constata-se então a plena convergência dos subprincípios icônicos da *quantidade* (+dados → +formas) e da *proximidade* (conceitos -integrados cognitivamente → formas -aderentes gramaticalmente). Isto é, como os termos ***criança*** e ***cônjuge*** assinalam cumulativamente as noções de masculino e feminino em si mesmos, necessário se faz "parafraseá-los", indicando o sexo das pessoas pela expansão externa mediante a construção de torneios sintáticos alternativos.

Convém observar, ainda, que os critérios de marcação – *complexidade estrutural* e *distribuição de freqüência* – mantêm, respectivamente, nítida simetria com as postulações icônicas acima descritas. Assim, nos exemplos (18) e (19), ante o imperativo da explicitação dos fatos, verifica-se o alongamento formal dos SN propiciando a construção de estruturas, substantivamente marcadas, que se apresentam com baixa freqüência de uso nos textos correntes.

Por outro lado, tem sido um procedimento comum da GT referir-se aos substantivos que nomeiam as diversas espécies de animais [-humanos], machos e fêmeas, pelo rótulo de **epicenos**. Obviamente, ficam excluídos desse tratamento os nomes de animais que constituem, à parte, um paradigma de formas binárias com sentidos opositivos, marcados pela noção extralingüística de sexo natural, como acontece com os seguintes pares de vocábulos:

(i) o gato > a gata / o rato > a rata / o pato > a pata;
(ii) o boi > a vaca / o bode > a cabra / o cavalo > a égua;
(iii) o galo > a galinha / o perdigão > a perdiz / o tigre > a tigresa.

Note-se, entretanto, que no grupo (i), o gênero feminino forma-se em português pela regra geral: supressão da terminação **-o** e acréscimo do elemento mórfico **-a**. Já no grupo (ii), o gênero se processa mediante a heteronímia, com itens lexicais diferentes para expressar ambos os sexos. Por outra via, os pares do grupo (iii) marcam a oposição de sexos através do processo lexical da derivação, com acréscimo de sufixo ao radical da palavra primitiva. Observe-se, ainda, que o par **o perdigão/a perdiz** segue uma tendência contrária da maioria dos casos desse grupo, ao deixar de indicar o feminino pela forma derivada.

Explicações normativas à parte, o que se pode constatar na língua escrita em uso, conforme exemplificações extraídas do *corpus* desta pesquisa, é que os comunicadores da mídia impressa têm utilizado estratégias lingüísticas criativas para proceder à modelagem do gênero dos substantivos epicenos.

Analisemos ainda as seguintes ocorrências:

(20) O próximo passo da pesquisa será o de tentar a mesma fertilização invertendo o sexo dos pais. A cientista-chefe já anunciou que *uma mãe **camelo*** está grávida de *um pai **lhama***. O nascimento do filhote é esperado para maio ou junho (IE, 1478, 28/1/98, p. 29).

(21) O trabalho considera a cena em que *a mãe do **veado** Bambi* é morta por um caçador, por exemplo, um drama de difícil digestão pelos pequenos (IE, 1609, 2/8/2000, p. 68).

De acordo com Givón (1995), a marcação é um fenômeno condicionado ao contexto de uso, que pode ser interpretado a partir dos fatores comunicativos, socioculturais, cognitivos ou biológicos. Assim sendo, ao se tomar como parâmetro teórico o ponto de vista desse autor, estamos propondo uma explicação de ordem funcional para os exemplos (20) e (21). Em (20), as expressões *uma mãe **camelo*** e *um pai **lhama*** e, em (21), *a mãe do **veado*** (Bambi), podem ser consideradas, respectivamente, como equivalentes sinonímicas de *camelo fêmea*, *lhama macho* e *veada*, formas abonadas e difundidas pela teoria normativa da GT.

Nas situações de enunciação acima aludidas, a categoria de gênero projeta-se através de uma codificação substancialmente marcada. Resguardando, pois, o aspecto central da iconicidade – uma forma para uma função – o enunciador, por meio de um viés criativo, empacota as informações selecionadas (feminino/masculino), de tal forma que os leitores, apesar da relativa prontidão para a percepção dos dados, demandam mais esforço mnemônico para interpretá-los e arquivá-los do que em relação aos pares simples do tipo, por exemplo, *aluno*/*aluna*, *professor*/*professora*.

Observa-se, portanto, no que concerne ao gênero dos nomes epicenos, que se trata de uma subclasse de substantivos de uso mais restrito, cuja indicação de masculino/feminino opera-se de modo estrutural e cognitivamente mais marcado. Com efeito, verifica-se nesses exemplos uma relação motivada entre palavra e sentido, inspirada pela busca de adequação do nome à coisa. Esses signos epicenos não deixam de ser convencionais, mas revelam, na relação entre conteúdo e expressão, um resíduo icônico que não se constata no caso de outros pares de palavras, como *o muro*, *a parede*, *a casa*, *o prédio*.

5. Prototipicidade: tratamento escalar da categoria gramatical de gênero

O filósofo Wittgeinstein (1953) sugeriu que os seres humanos não organizam os conceitos sobre as coisas em tabelas nítidas de traços que se cruzam, mas eles armazenam conhecimentos de um modo menos sistemático. Ou seja, os conceitos são formados e estocados com base nas similaridades parciais (= "semelhanças de famílias") e nos traços distintivos, que são passíveis de transvariação.

Embora muitos significados possam ser descritos como aspectos ou atributos subjacentes, como nos exemplos das classes dos "humanos", "mamíferos", "peixes", "pássaros", que se classificam como seres *animados*, e das "mulheres", "ovelhas", "deusas", "sereias", que são todas espécies *fêmeas*, todavia, conforme expõe Slobin (1980), nem todos os significados podem ser "decompostos" a partir dessa grade de traços.

Slobin esclarece que Rosch (1973) ampliou essas noções em uma série de estudos teóricos e empíricos, chegando a desenvolver o conceito de **protótipo**, o qual se liga à teoria da categorização humana, dentro da psicologia cognitiva.

Na verdade, muitas categorias se organizam de modo vago, variável, em torno do melhor exemplo (= protótipo), esmaecendo nos limites. Assim, cada categoria sempre apresenta um núcleo – ou o melhor exemplar prototípico – que possui a maioria dos atributos em comum com outros membros da classe. Dessa forma, o protótipo salienta-se em função desse conjunto de traços como proeminência e familiaridade naturais, com membros de outra categoria compartilhando, somente em parte, os atributos dos membros mais relevantes.

Para Neves (1997), o protótipo representa um membro que manifesta o maior número de propriedades mais significativas, e que funciona como referencial para os demais membros da categoria. De fato, próximos do protótipo – "pico prototípico" – estão os membros da categoria que apresentam grande número dos traços característicos, e mais distantes estão os membros que manifestam menor índice de traços similares.

Hopper e Thompson (1985) defendem a idéia de que a categorização humana não é arbitrária, visto que ela procede de instâncias centrais para instâncias periféricas da categoria, sendo que as instâncias prototípicas parecem ser mais salientes para os falantes, de acordo com a maioria das evidências. Com efeito, entidades prototípicas tendem a apresentar traços "visíveis", "tangíveis". Em princípio, esses parâmetros semânticos correspondem às observações de Brown (1958) sobre a primazia das categorias concretas, tangíveis, visíveis na aquisição da linguagem pela criança. Também mantêm estreita relação com a hipótese de Rosch (1975) de que instâncias prototípicas de categorias são adquiridas muito cedo.

O protótipo representa um membro que manifesta o maior número de propriedades mais significativas, e que funciona como referencial para os demais membros da categoria. Dessa forma, próximos do protótipo estão os membros da categoria que manifestam maior índice de traços característicos comuns, e mais

distantes estão os membros que apresentam menor índice de traços similares. De modo prático, poderíamos apontar três critérios (dois formais e um nocional) para se reconhecer, em português, um par de vocábulos de gênero prototípico, a saber: pela (i) **marca morfológica** (regra canônica): morfema desinencial **-o**/**-a** e pelos processos supletivos: (ii) **marca sintática**: aceitação de determinante/modificador (artigo, pronome, numeral; adjetivo), e (iii) **marca semântica**: noção de gênero natural (sexo).

Nesse sentido, para melhor entender o fenômeno da prototipicidade, com base na categoria de gênero – gramatical e natural – será feita a distribuição dos exemplos selecionados do *corpus* ao longo do *continuum* de escalaridade. Desse modo, os exemplos que reúnem maior número de traços similares serão postos no ambiente de máxima incidência de membros +prototípicos; aqueles que apresentam um volume parcial de traços similares (±prototípicos) serão situados numa área mediana da escala; e, por fim, os que são constituídos por um índice mínimo de traços característicos comuns ficarão na extremidade direita, reconhecidos, portanto, como membros -prototípicos.

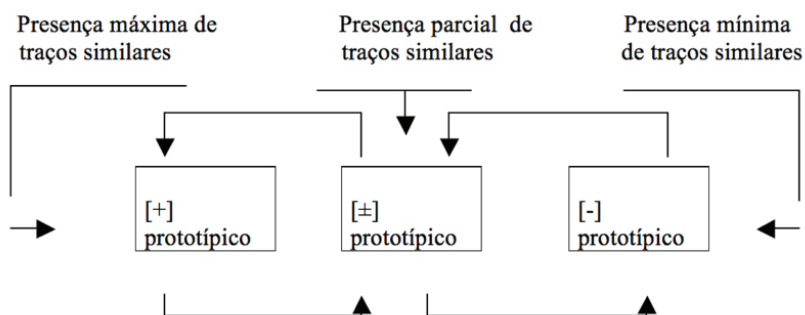



Figura 1 – Escala gradual de prototipicidade

Convém ressaltar que, mesmo num universo lexical restrito, o critério morfológico (flexão) é condição suficiente para expressar o gênero gramatical de um substantivo. Isto é, como recurso canônico, a flexão é capaz de declinar o substantivo sob a etiqueta de masculino/feminino, podendo, enfaticamente, ser associado a outras estratégias supletivas de manifestação do gênero,

a saber, os processos lexicais (derivação e heteronímia) e sintáticos (combinatória de determinantes e modificadores).

Tentemos, agora, aplicar estes critérios à categoria de gênero nominal, com base na escala gradual de prototipicidade acima apresentada, idealização exclusivamente nossa, para servir de instrumento metodológico neste trabalho.

Com base na escala e no conjunto de critérios propostos anteriormente, analisemos os seguintes casos:

> (22) A espessa cortina marrom do suntuoso Teatro Carlos Gomes, em Blumenau, Santa Catarina, está aberta. *A **filha** mais famosa da cidade, Vera Fischer*, 47 anos, chora, buquê de flores colado ao seio também descortinado pelo decote do vestido vermelho. Quase mil pessoas estão de pé e aplaudem, chamam por Vera, urram ao final da apresentação única de *Gata em Teto de Zinco Quente* (EP, 29, 7/12/98, p. 92).

O SN *a **filha** mais famosa da cidade* [Vera Fischer] traz um substantivo biforme, ***filha***, que se adequa, de acordo com a necessidade discursiva, às informações de masculino (G_1) ou feminino (G_2). Neste caso, verifica-se a formulação de gênero feminino por meio de três operações básicas que constituem o grau máximo de prototipicidade: primeiramente a supressão do **-o** (VT + G_1) e adição do morfema desinencial **-a** (G_2); segundo, combinatória de itens léxicos, determinante **a** e modificador **famosa**, que mantêm entre si o traço da concordância; e, por último, a referência ao sexo do ser humano – feminino – no caso, a mulher Vera Fischer. Percebe-se, no entanto, que a expressão **mais famosa da cidade** não tem aqui a função de enfatizar apenas a noção de feminino, mas sobretudo de realçar a notoriedade da atriz em referência.

> (23) *A **vendedora*** número 1 da Natura, *Cristiane Barreto*, 28 anos, soube tirar proveito da ferramenta. As ligações telefônicas foram abolidas. Tudo agora é feito pela rede (VE, 51, dez.1999, p. 25).

No exemplo (23), o SN *a **vendedora*** preenche, teoricamente, os três requisitos acima propostos para caracterizar o feminino prototípico, como veremos: o nome ***vendedora*** apresenta

a marca morfológica -**a**; a marca sintática vem sinalizada pelo determinante **a** e traz também a marca semântica mediante a indicação do sexo da pessoa em questão (Cristiane Barreto). Com efeito, ao se analisar este caso sob a ótica da prototipicidade, deve-se elegê-lo como ocorrência de gênero feminino prototípico, cabendo-lhe uma configuração -marcada cognitiva e estruturalmente, o que lhe assegura, pois, um posicionamento mais à esquerda na escala gradual da prototipicidade.

(24) O Rally Internacional dos Sertões, que partiu de São Paulo na quarta-feira 22, rumo a Natal, no Rio Grande do Norte, já revelou uma estrela: *a **motociclista** Moara Oliveira*, 18 anos. Ela é a única mulher entre 40 marmanjos a disputar o rali sobre duas rodas (IE, 1504, 29/7/98, p. 98).

O exemplo (24) traz o SN *a **motociclista***, que apresenta um substantivo de estrutura uniforme, denominado "comum de dois" pela GT. Como é possível verificar, o item léxico ***motociclista*** atende aos critérios sintático e semântico, ou seja, faz-se acompanhar pelo determinante **a** e aponta para o sexo da pessoa em referência (Moara Oliveira). Contudo, esta ocorrência deixa de atender ao requisito morfológico pela ausência do morfema desinencial indicativo de gênero, haja vista que o elemento mórfico -**a** sinaliza apenas a VT do substantivo sob análise, não podendo, pois, atribuir-se unicamente a esse morfema a indicação gramatical de masculino e feminino, cumulativamente. Com base nesta explanação, é possível concluir que o item ***motociclista*** caracteriza-se por se distanciar ligeiramente do(s) membro(s) prototípico(s), em razão de não ostentar flexionalmente o conjunto de traços similares e referenciais da categoria de gênero, peculiares ao masculino e feminino, respectivamente.

(25) O pedreiro Jair Rodrigues da Silva levava *a **vira-lata*** Tífole para casa quando, ao atravessar a rua, puxou a coleira com força. Tífole não gostou e mordeu a canela de Jair, que revidou mordendo o focinho do animal (IE, 1621, 25/10/2000, p. 20).

Os dicionários comumente registram o substantivo ***vira-lata*** como masculino. Na verdade, quer na comunicação oral ou

escrita, observa-se o uso preferencial desse vocábulo com o gênero masculino, seja se referindo em particular a um macho da espécie, seja, de modo genérico, nomeando os exemplares macho e fêmeo da respectiva raça canina. Entretanto o que se verifica no enunciado (25) é o emprego desse item léxico com gênero marcadamente feminino. A presença do determinante feminino **a**, exigência formal para se alinhar com o gênero semântico (fêmea), flexibiliza o seu paradigma funcional ante as pressões pragmático-discursivas do contexto situacional. Posto isto, é possível examinar, com base no grau de prototipicidade, em que posição tende a fixar-se o item ***vira-lata*** na escala proposta nesta pesquisa. Por não manifestar a marca morfológica (flexional) de gênero feminino, já que a terminação -**a** indica exclusivamente a VT nominal, o exemplo (25) afasta-se ligeiramente do pólo +prototípico. Todavia, em razão de apresentar os traços do gênero semântico feminino (fêmea) e aceitar a concordância sintática com o artigo feminino **a**, o caso sob análise se distancia das ocorrências -prototípicas, cabendo-lhe, portanto, um lugar mediano na escala de prototipicidade.

> (26) *Linda* é *uma* ***chimpanzé*** que foi *adotada* pelos cientistas espanhóis da Universidade Autônoma de Madri (IE, 1612, 23/6/2000, p. 23).

No caso (26), temos o substantivo ***chimpanzé*** com gênero masculino sistematizado pelos dicionários e classificado pelas gramáticas normativas como *epiceno*, o qual tendo gênero único (masculino/feminino) se aplica a seres de ambos os sexos. Segundo a orientação dessas gramáticas, havendo interesse de particularizar o sexo, faz-se tal indicação através dos termos *macho* e *fêmea*. Todavia, o que se observa na ocorrência (26) contraria essa posição teórica. Tem-se, nesse contexto, o item ***chimpanzé*** com gênero explicitamente feminino. Do ponto de vista formal, a indicação de gênero feminino é marcadamente expressa de modo externo pelo artigo feminino **uma**, pelo particípio verbal **adotada**, além do substantivo feminino **Linda** – o nome próprio da chimpanzé. Do ponto de vista semântico, pressões de ordem pragmático-discursiva parecem contribuir para a manifestação

do gênero feminino, que corresponde literalmente à fêmea do chimpanzé (= *uma chimpanzé*). Nesse sentido, o usuário, influenciado pela modelagem icônica das formas lingüísticas, dotou o substantivo ***chimpanzé*** de um comportamento funcional análogo aos dos substantivos com dois gêneros sem flexão, tais como *o/a intérprete*, *o/a artista*, *o/a personagem*, etc. Na escala dos protótipos, pode-se mensurar o grau de prototipicidade do exemplo (26), colocando-o mais afastado do ambiente de pares com gênero mais prototípico, mas também deixando-o distante dos menos prototípicos. Assim lhe caberia um posicionamento mais intermediário entre os pólos opositivos dessa escala gradual, haja vista que o traço morfológico de gênero não está presente na estrutura do substantivo ***chimpanzé***.

> (27) A coluna [PS] lembra que, entre um jogo e outro, *o* ***cartola*** Eurico Miranda é deputado federal (EP, 7/12/1998, p. 37).

Já no exemplo (27) temos o SN **o cartola** que, por se referir a um indivíduo do sexo masculino, recebe iconicamente o gênero semântico masculino. Essa pressão de natureza semântico-pragmática também é responsável pela modelagem, no plano sintático, do gênero formal masculino, indicado pela combinatória do artigo **o**. Convém lembrar que o item *cartola*, quando se aplica a objeto inanimado, contrai o gênero formal feminino (tradicionalmente é um tipo de chapéu usado somente por homens; hoje de uso bastante restrito). Convém ressaltar, ainda, que este substantivo, quando masculino, deixa de exibir o alinhamento intervocabular próprio desse gênero (traço morfológico), uma vez que há mais transparência icônica na estrutura do SN feminino: *a cartola*. Metonimicamente, quando recebe o masculino, ele passa a designar o indivíduo dirigente de clube esportivo, em particular clube de futebol. Resta, assim, o preenchimento de dois critérios pelo SN masculino **o** ***cartola***, quais sejam: (i) o critério semântico, que remete ao traço de sexo masculino; e (ii) o traço sintático, responsável pela concordância do determinante **o** – em combinatória com o nome ***cartola*** – com o antropônimo Eurico, nome do dirigente e também deputado, de acordo com o exemplo (27).

Vê-se, então, que se trata de mais uma ocorrência ±prototípica de gênero nominal. Caso estivéssemos analisando este exemplo como se referindo a elemento inanimado, *a cartola*, certamente se observaria o esvaziamento de dois requisitos da escala de prototipicidade:

(i) esse novo substantivo não apresentaria o processo flexional de gênero (pois a desinência -**a** indica somente o morfema classificatório = VT);

(ii) a escolha pelo determinante **a** parece convencional, sinalizando formalmente o gênero feminino, mas sem nenhuma vinculação com o gênero semântico (sexo feminino).

Talvez o **a**, nesse contexto, fosse selecionado por força de alinhamento analógico com o elemento final de *cartola*. Constituiria, então, um caso de iconicidade puramente estrutural. Mesmo assim, estaríamos diante de um caso típico, muito freqüente no português, que caracteriza a incidência de substantivos com gênero -protótipo, situando-se, portanto, mais à direita dos exemplos ±prototípicos e bem mais afastado dos representantes +prototípicos.

(28) *A* ***Garoto*** também está desenvolvendo um planejamento específico para as redes de pequeno porte. Trata-se de centros de distribuição – próprios ou terceirizados – onde ela mantém estoque para atendimento rápido ao microempresário (GM, 10/2/2000, C. 1, p. 1).

No exemplo (28), o SN *a* ***Garoto*** parece contrariar em português todas as expectativas em torno da indicação gramatical do gênero. Primeiramente, tem-se uma forma determinante feminina alinhada a uma forma determinada masculina com a qual não estabelece uma combinatória icônica e prototípica. Segundo, o emprego de ***garoto*** no contexto da enunciação não remete ao indivíduo jovem do sexo masculino. Novamente, a metaforização estabelece uma relação icônica, sob a forma de analogia externa, entre o SN *a* ***Garoto*** e a referência indireta à fábrica de balas e chocolates. Na verdade, o exemplo (28) ostenta a evidência de como se processa nele a categoria de gênero. Fica transparente

que a escolha por um determinado gênero (masculino/feminino) acontece de modo estritamente gramatical, motivada no plano sintático pela relação analógica/icônica com o gênero formal dos substantivos latentes a eles relacionados. Desse modo, o substantivo ***garoto***, nesse enunciado, não se revela como um exemplar prototípico quando exprime um sentido literal/denotativo. Nesse fragmento textual, ***garoto*** se apresenta como um substantivo -prototípico, pois, ostentando um índice mínimo de traços similares de gênero prototípico, vê-se distanciado dos membros ±prototípicos e mais ainda dos +prototípicos.

> (29) Aos 23 anos, Liv Tyler, musa de diretores da linha de Bernardo Bertolucci e Robert Altman, se revelou não só *um* ***mulherão*** como uma boa atriz (IE, 1661, 1º/8/2001, p. 90).

Neste exemplo, mesmo se referindo a uma pessoa do sexo feminino, o SN *um* ***mulherão*** vem caracterizado, morfossintaticamente, pela noção gramatical de masculino mediante a presença do artigo masculino **o**. Assim, esta ocorrência parece contrariar semanticamente o paradigma gramatical que resguarda, em geral, formas femininas para designarem o sexo feminino e formas masculinas para aludirem aos representantes do sexo masculino. Na verdade, aqui a informação sobre o gênero semântico é recuperada pelo significado básico do item lexical em questão (*mulher*) e pela referência ao sexo da pessoa (*Liv Tyler*). Por iconicidade semântico-pragmática, o sufixo **-ao** (privativamente formador de substantivos masculinos) não torna o item ***mulherão*** um antônimo em gênero de *mulherona* (PEREIRA, 1987: 123). Percebe-se, assim, que o SN ***um mulherão*** deixa de reunir a totalidade de critérios caracterizadores do substantivo com gênero prototípico. A falta de congruência entre forma e sentido, no exemplo (29), não impede que haja plena simetria morfossintática nas relações de concordância entre o artigo *um* e o substantivo masculino *mulherão*, sem, no entanto, provocar mudança do gênero semântico (feminino), privativo e inerente ao substantivo comum *mulher*. Diríamos, portanto, que o caso (29), numa perspectiva estruturalista, apresenta os traços formais – morfológico e sintático – de

gênero masculino, mas não integraliza no contexto discursivo o gênero semântico a ele correspondente.

Se preferirmos a ótica pragmática, escolha que mais se coaduna com a linha teórica deste trabalho – já que estamos interessados nos efeitos de sentido que se obtêm com o uso das formas lingüísticas – se daria então prioridade ao traço semântico (feminino) recuperável da base lexical do substantivo, pois que melhor interpreta o emprego de *um* ***mulherão*** para se referir a um representante (com predicados físicos elogiáveis) do sexo feminino. Em todo caso, quer numa perspectiva ou noutra, o exemplo (29) não preenche todas as exigências para configurar-se como um substantivo de gênero prototípico, situando-se na faixa de baixa prototipicidade, que caracteriza os substantivos com gênero -prototípico.

Com base no elenco de exemplos desta seção, pode-se afirmar que, em face do comportamento criativo dos usuários na busca de formular expressões mais icônicas e informativas durante as parcerias verbais, torna-se limitada e contraproducente a análise do gênero dos substantivos sob o enfoque teórico da gramática normativa tradicional. Nesse sentido, mediante a visualização na escala de prototipicidade, sintetizaremos aqui o conjunto de dados analisados nesta seção, indicando o posicionamento de cada membro no *continuum* gradiente da escala e identificando o seu perfil prototípico frente aos demais membros investigados (sem preocupação estatística).

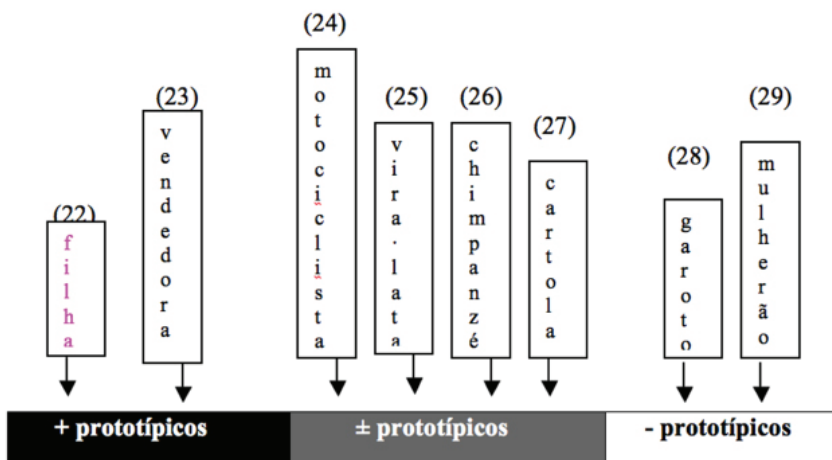



Figura 2 – Posicionamento prototípico dos substantivos analisados

Com base na estrutura gráfica acima ilustrada, pode-se concluir que os exemplos (22) e (23) caracterizam-se como membros +prototípicos, por apresentar uma série de traços similares (morfológico – sintático – semântico) pertinentes aos representantes que detêm o *status* de máxima prototipicidade. Estes exemplos podem formar pares categóricos com seu correspondente opositivo, a saber: o filho/a filha, o vendedor/a vendedora. Observa-se aqui um comportamento distintivo: os pares +prototípicos (-marcados, +previsíveis e +recorrentes) têm potencialmente a formatação do gênero no nível morfológico mediante processo flexional, que implica no acréscimo de elemento desinencial ao item léxico, portanto, sempre mais à direita do SN. São, por isso, cognitiva e discursivamente mais simples e mais assimiláveis. Convém ressaltar, ainda, que, no interior dessa zona prototípica, o exemplo (22) se revela +prototípico do que o (23), pelo fato de exibir o nítido contraste formal entre masculino e feminino, assinalado pela alternância flexional (canônica) o > a.

Quanto aos exemplos de (24) a (27), configuram-se como membros ±prototípicos, em razão de apresentar um índice ligeiramente inferior de traços similares do que os membros +prototípicos. Eles ostentam características relevantes mais no plano sintático-semântico do que no estritamente morfológico. Basta observar que esses substantivos contam potencialmente com a indicação de gênero (masculino/feminino) através de recursos sintáticos – combinatória de determinantes/modificadores – fora da estrutura interna do vocábulo, geralmente incidindo mais à esquerda do SN, o que os caracteriza como ±marcados, ±previsíveis, ±recorrentes.

Sobre os exemplos (28) e (29), pode-se afirmar que eles situam-se na região de baixa prototipicidade. Em função de não exibirem os principais traços definidores do gênero como categoria semântico-gramatical (gênero natural e flexão), eles afastam-se dos membros ±prototípicos e se distanciam mais ainda dos +prototípicos. Esses tipos de casos contam exclusivamente com o suporte teórico e convencional da estruturação sintática para a indicação do gênero. Ser “masculino” ou “feminino” é uma opção

ditada *a priori* pela identificação com uma referencialidade puramente formal, de natureza particular ou geral, que a palavra em uso pode manifestar convencionalmente no discurso.

Dessa forma, quando se diz *o Fiat*, *o micro*, *o parmalat*, *o perdigão*, estamos falando de produtos em particular. Por outro lado, quando nos referimos a indústrias, a empresas ou marcas, normalmente empregamos as expressões femininas, como *a Fiat*, *a micro*(*empresa*), *a Parmalat*, *a Perdigão*, e assim por diante. Fica evidente que, nessas últimas ocorrências lingüísticas, não se tem um processo icônico movido pela implicatura do gênero natural (sexo). A iconicidade se processa apenas ao nível da organização sintática, modelando analogicamente as formas lingüísticas -prototípicas pelas +prototípicas, adotando somente o paradigma dicotômico de gênero formal – *masculino* ou *feminino* – o que caracteriza uma escolha dos usuários pelos processos mais simples e econômicos nas atividades discursivas.

6. Considerações finais

Os gramáticos tradicionais utilizam-se de recursos metodológicos idênticos para elaborar a taxonomia do gênero dos substantivos. Trabalham com exemplificações avulsas, virtuais, descontextualizadas e sempre ao nível da palavra. Eles buscam expor o tema com base em exemplos de vocábulos já sistematizados, de comportamento discreto e categórico, que não propiciem, portanto, discordâncias com outros gramáticos, ou não sejam alvo de polêmicas nos circuitos acadêmicos de debates lingüísticos. Afinal, sob a luz da pedagogia conservadora, o ensino da língua é calcado no processo de repetição do *dizer* autorizado (oficial), e não na dinâmica da reflexão dos *dizeres* (não-oficiais, mas legítimos) de indivíduos reais em situações reais de comunicação verbal.

Também é surpreendente constatar que estudiosos contemporâneos, autores de compêndios gramaticais que já receberam influências dos resultados de pesquisas lingüísticas mais recentes, ainda se pautem por paradigmas formalistas quando analisam grande parte dos fenômenos da linguagem.

Dentre esses gramáticos contemporâneos, que seguem uma orientação sob a égide das ciências lingüísticas, destacamos Luft e Perini. Na discussão do gênero, por exemplo, Luft expõe sucintamente os recursos léxico-gramaticais responsáveis pela descrição do gênero dos substantivos sem manifestar qualquer preocupação com os fatores cognitivos e sociais do processo comunicativo. Admite, apenas, que o gênero biológico (sexo) é uma categoria lingüisticamente facultativa, dependente da necessidade de expressão no ato comunicativo. O autor, porém, não especifica quais são essas necessidades e por que elas surgem.

A esse respeito, deixamos claro que não importaria a abordagem do *que* (conceituação e classificação), pois, como vimos, o gênero é uma categoria já gramaticalizada, apresentando, em português, sempre duas opções opositivas (antonímicas). Isto significa dizer que qualquer substantivo em português será masculino ou feminino, não importando o tipo de recurso – flexional, lexical ou sintático – utilizado para expressar o gênero gramatical (*lato senso*), ou seja, as noções específicas de masculino e feminino.

Geralmente, na tentativa de enquadrar um nome na classe de masculino ou de feminino, verificamos que as GT utilizaram-se de conceitos abstratos, sem referência conceptual definida, como **epicenos**, **sobrecomuns**, **comum de dois**, **gênero vacilante**, além de misturar critérios diferentes para classificar os substantivos. Por exemplo, a GT concebe o gênero como uma categoria gramatical que opera através de processo flexional. Assim, seria de se esperar que todas as manifestações de gênero ocorressem ao nível da palavra, sendo, pois, reguladas unicamente pela flexão. Ao contrário, o que observamos é que as GT operam com o conceito de gênero pela flexão (regra geral), mas também admitem sua prescrição mediante processos lexicais (supletivos), como a derivação e a heteronímia, ou mesmo sintáticos, que podem ter um caráter supletivo e/ou redundante.

Em princípio, pudemos inferir que os conceitos autônomos, apriorísticos, formulados pelas gramáticas normativas, em geral são enfraquecidos ou invalidados pela realidade empírica dos fenômenos lingüísticos. Convém ressaltar que neste trabalho reunimos as principais causas dessa falta de respaldo pragmático por parte dos princípios normativos da Gramática Tradicional.

Disso tudo se conclui que é indispensável que os promotores da política educacional e, em particular, os executores das atividades de ensino do idioma nacional deixem de conceber a GT como um conjunto de verdades absolutas, transformadas em dogmas invioláveis, isentas do crivo das experimentações empíricas, e imunes às críticas especializadas. Aliás, nesse sentido já se observa uma tentativa promissora no processo de formação de novos educadores/professores com a publicação, pelos organismos governamentais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Estes, ao incorporar as recentes propostas teóricas das ciências lingüísticas, colocaram o processo de ensino-aprendizagem da língua materna num eixo interdisciplinar, em que convergem as reflexões sobre o estudo da língua na escola e acerca do uso da língua na vida em sociedade.

Nesse processo de modelagem e remodelagem das estruturas lingüísticas entrariam forças analógicas e icôni-

cas acionadas sempre por motivações de natureza cognitiva e semântico-pragmática, que influenciam os interlocutores no transcurso da interação comunicativa. Certamente, pressões de índole estrutural também estão inseridas no contexto lingüístico, convergindo ou competindo com as demais pressões pertinentes ao ambiente discursivo.

Assim sendo, com base no conjunto de evidências deste estudo, resta-nos afirmar, convictamente, que a codificação do gênero nominal resulta de uma competência léxico-gramatical, mas, sobretudo, de uma competência pragmático-textual, na qual se particularizam os aspectos expressivos e semânticos.

Escrevendo estas sentenças finais, confessamos que, no ato inaugural deste trabalho, despertamos expectativas múltiplas que tencionamos persegui-las, administrá-las, cumpri-las. Todavia, o receio de contaminação por um radicalismo acadêmico indesejável, a ponto de patrocinar agressões gratuitas e impróprias à teoria da gramática tradicional, provavelmente nos tenha impulsionado a fazer digressões aqui e ali, para não incorrermos em julgamentos injustos ou falaciosos. E, em meio às vicissitudes inerentes ao curso da investigação, procuramos manter o equilíbrio entre o desafio de rivalizar com posturas canônicas questionáveis e o bom-senso para não fugir a polêmicas salutares e enriquecedoras.

Gostaríamos, se possível fosse, de sintetizar num único e inequívoco pronunciamento, que o anseio que paira por todo este trabalho vincula-se absolutamente ao nosso empenho para descrever e interpretar as diversificadas codificações do gênero nominal em usos empíricos da linguagem. Por isso, reiteramos, não nos ocupamos em construir novos arquétipos taxonômicos para abordar o assunto.

Particularmente, sobre o gênero e os princípios aqui aplicados, podemos afirmar que é perfeitamente possível e necessário – do ponto de vista pedagógico – remoçar a velha gramática

escolar por meio de um modelo funcionalista,[9] que privilegie as práticas verbais de interlocutores vivos e contemporâneos. Um argumento forte em favor dessa posição vem da aplicabilidade e comprovação da máxima funcionalista que reconhece a instabilidade e mutabilidade da gramática. Como pudemos constatar, na interpretação dos dados, existem evidências incontestes de que uma categoria (aqui a de **gênero**), mesmo sendo plenamente gramaticalizada, não impede que os usuários – falando ou escrevendo – criem novos arranjos morfossintáticos para codificá-la ante as reais necessidades de comunicação.

Indiscutivelmente, o que acabamos de escrever constitui tão-somente um ponto de partida – no qual se reúne o que foi possível assimilar, sem dissimular, a respeito do nosso objeto de estudo. Não ousamos, neste panorama, vislumbrar entre o *estabelecido* e o *discutido* um ponto de chegada. Temos consciência, também, da necessidade de estudos que venham focalizar a categoria de gênero no âmbito da oralidade discursiva.

No ínterim desta releitura, estimulados e convencidos por vozes respeitáveis e penetrantes em meio a polifonias discordantes, ousamos abrir novas sendas em áreas tão rigorosamente monitoradas, e poder proporcionar assim a estudantes e estudiosos a continuidade de valiosas descobertas.

---

9 Somem-se ao Funcionalismo as contribuições da Lingüística Cognitiva e do Sócio-Funcionalismo, dentre outras correntes pragmáticas do estudo da linguagem.

Referências

ABREU, A. S. Motivação icônica no léxico e na gramática. In: AZEREDO, L. C. *Língua portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Gramática de Port-Royal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BOLINGER, D. *Meaning and form*. London: Longman, 1977.

BROWN, R. W. Language and categories. In: BRUNER, J. S. (Ed.). *Thinking, words and things*. New York: Glencoe, 1958.

BÜHL ER, K. Sprachtheorie die Darstellug Function der Sprache. Iena, 1934. In: CÂMARA JR., J. M. *Princípios de lingüística geral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

CÂMARA JR., J. M. *Princípios de lingüística geral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

_______. *Estrutura da língua portuguesa*. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1980.

DU BOIS, J. W. Competing motivations. In HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; VOTRE, S. J. A contribuição da lingüística funcional no contexto da lingüística aplicada. In: PASSEGGI, L. (Org.). *Abordagens em lingüística aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, N. F. Da lingüística imanente à lingüística da fala. *Vivência*, v. 8, n. 1, 1994. p. 39-50.

GIVÓN, T. *Funcionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

HOPPER, P. J. Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society*. v. 13, 1987. p. 139-157.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. The iconicity of the universal categories “noun” and “verb”. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p. 151-183.

JESPERSEN, O. Language, its nature, development and origin. In: CÂMARA JR., J. M. *Princípios de lingüística geral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

_______. *La filosofía de la gramática*. Barcelona: Anagrama,1968.
LUFT, P. C. *Moderna gramática portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Globo, 1991.
LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Nacional, 1979.
MEILLET, A. *Linguistique Historique et Linguistique Générale*, I. Paris, 1921.
NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
OLIVEIRA, L. de. *Gramática renovada da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Parma, 1983.
PEREIRA, M. A. *Gênero e número em português.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. (Série Teses).
PEREIRA, E. C. *Gramática expositiva*. São Paulo: Nacional, 1926.
PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. 18. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.
ROBINS, R. H. *Lingüística geral*. Rio de Janeiro: Globo, 1981.
ROCHA, L. C. de A. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
ROSCH, E. Natural categories. *Cognitive Psychology*, n. 4, 1973. p. 328-350.
SAID ALI, M. *Gramática secundária da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
SCHMIDT, A. Sprachfamilien und sprachkreise der Erde. Heidelberg, 1926. In: CÂMARA JR., J. M. *Princípios de lingüística geral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.
SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1980.
TERSARIOL, A. *Gramática*. São Paulo: LI-BRA, 1981.
TROMBETTI, A. Elementi di Glotologia. Bologna, 1923. In:

CÂMARA JR., J. M. *Princípios de lingüística geral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.
WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1953.
ZANOTTO, N. *Estrutura mórfica da língua portuguesa*. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1996.

5 Abordagem funcional da relativa copiadora e ensino de língua portuguesa

Edvaldo Balduino Bispo

1. Introdução[1]

A utilização de itens gramaticais na comunicação espontânea poucas vezes corresponde ao que prevêem os manuais de gramática prescritiva, o que não representa fato novo, caso se considere que a língua, como entidade viva e dinâmica, está sempre sujeita às pressões de natureza comunicativa, de modo a atender a interesses pragmáticos (cf. FURTADO DA CUNHA, 2001). Além disso, muitas das discordâncias entre o que registram esses manuais e o que os falantes efetivamente usam não raro ocorrem de maneira não aleatória, mas assinalando uma certa regularidade e constituindo, dessa forma, um motivo de análise. É o que acontece, por exemplo, com as relativas destacadas em (1) e (2), se comparadas com suas correspondentes canônicas[2] em (1a) e (2a), respectivamente.

> (1) ... assim que você entra assim ... tem uma ... tem um trailerzinho com sorvete ... tem sorvete ... depois ao lado tem uma por/ tem uma porta **que essa porta já fica ao lado** ... embaixo do prédio três ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 36).
>
> (2) ... num sei como aquele povo mora ali não ... né? porque ... quatro pessoas ... é ... é desse tamanho aqui ... o quarto **que eles moram lá** ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino médio, p. 258).
>
> (1a) ... depois ao lado tem uma por/ tem uma porta **que já fica ao lado** ... embaixo do prédio três ...
>
> (2a) ... é desse tamanho aqui ... o quarto **em que eles moram** ...

Como podemos notar pela comparação, (1) e (2) exibem um tipo de construção relativa que "copia" o antecedente do relativo, através de um elemento correferente: **essa porta**, em (1), e **lá**, em (2), daí sua denominação de adjetivas copiadoras. Em (1a) e (2a), porém, que representam o modelo padrão da adjetiva,

---

1 Este texto consiste de uma síntese de minha dissertação de mestrado, de mesmo título, defendida em 2003, pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

2 A forma canônica ou padrão da oração relativa aqui referida corresponde à descrita estruturalmente por Perini (1998), que detalharemos adiante.

não há reprodução do termo a que o pronome faz referência. Também percebemos que, no caso da cópia, a retomada do termo antecedente se dá de forma distinta: em (1), pela repetição (**essa porta**); e, em (2), pelo uso de um elemento dêitico (**lá**).

O que acontece em (1) e (2) não é fato isolado nem exclusivo, conforme discutiremos adiante, mas algo que apresenta características peculiares e parece sugerir tendência de regularização. Com base nessa consideração, procuraremos investigar esse outro possível mecanismo de organização (estruturação) da cláusula adjetiva[3], no caso, a copiadora, de modo a fazer uma descrição de suas formas e usos na prática da conversação espontânea entre os usuários da língua portuguesa. Para tanto, partimos do pressuposto de que a língua é uma estrutura maleável, sujeita às pressões do uso e constituída de um código não inteiramente arbitrário (FURTADO DA CUNHA; VOTRE, 1998).

Assim, valendo-nos do referencial teórico do funcionalismo norte-americano contemporâneo com base, sobretudo, nos princípios de marcação, iconicidade e de expressividade, analisamos, neste trabalho, a forma de organização das orações adjetivas no português brasileiro, com destaque especial para as relativas copiadoras, além de discutirmos os mecanismos sintáticos, semânticos e pragmáticos implicados no processo de construção da cláusula relativa.

2. Conceituando a oração relativa

Não há um tratamento uniforme por parte de gramáticos e outros estudiosos da língua quanto à definição da oração relativa, nem tampouco uma abordagem unificada para essa definição, confundindo-se, muitas vezes, critérios de naturezas distintas (ora sintáticos, ora semânticos e/ou pragmáticos, ora os três simultaneamente). A seguir, faremos um breve apanhado sobre cada um deles.

---

3 Empregamos o termo *cláusula*, neste trabalho, para designar a oração simples, seja ela principal ou subordinada. Assim, *oração* e *cláusula* serão tomadas aqui como sinônimas.

2.1. Critério sintático

Quanto a esse aspecto, nossa consulta a alguns manuais de gramática normativa da língua portuguesa mostrou-nos as seguintes definições para a cláusula adjetiva: "as ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS vêm normalmente introduzidas por um PRONOME RELATIVO, e exercem a função de ADJUNTO ADNOMINAL de um substantivo ou pronome antecedente" (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 586); "as orações subordinadas adjetivas são aquelas que exercem a função sintática de *adjunto adnominal* de um termo da sua principal" (BECHARA, 1997, p. 227); "Estas orações, que valem por adjetivos, funcionam como adjunto adnominal (...) subordinam-se, portanto, a qualquer termo da oração anterior cujo núcleo seja substantivo, ou equivalente de substantivo." (ROCHA LIMA, 1994, p. 268).

Como podemos observar, esses conceitos enfatizam, sobretudo, o comportamento sintático das adjetivas no período em que aparecem: atuam como adjunto adnominal de um determinado termo da oração a que se ligam.

Já Perini (1998) fala em **construção relativa**, que, segundo ele, "também recebe a designação tradicional de 'oração adjetiva'". Acrescenta o autor que ela tem caráter subordinado e representa um constituinte de nível suboracional, por estar servindo de modificador de um SN. Perini (1998, p.140) lista como características da construção relativa os seguintes aspectos:

a. presença de um relativo (os relativos são *que, o qual, quem, onde, cujo*), precedido às vezes de uma preposição;
b. presença de uma estrutura oracional **aparentemente incompleta**, logo após o relativo;
c. articulação de um **elemento nominal** (parte de um SN) + **o relativo** + **a estrutura oracional mencionada**, formando uma seqüência que é um SN; o elemento nominal inicial nem sempre está presente.

Eis um exemplo apresentado pelo autor:

(3) "O estrago **que o gato fez** ficou sem conserto." (PERINI, 1998, p. 141)

A estrutura destacada apresenta todas as marcas indicadas como características da construção relativa: (a) presença do relativo **que**; (b) oração aparentemente incompleta, que vem logo após o relativo, **o gato fez** (falta-lhe o objeto direto); e (c) presença da seqüência **o estrago que o gato fez**, a qual é formada de um elemento nominal (**o estrago**), seguido do relativo (**que**), seguido da estrutura oracional (**o gato fez**), e que é um SN (no caso, sujeito de **ficou**).

Quanto à classificação tradicional, as orações adjetivas dividem-se em *restritivas* e *explicativas*. De acordo com a tradição normativa, as orações adjetivas explicativas vêm sempre separadas por vírgulas da cláusula principal e representam um termo adicional a esta; por oposição, as orações adjetivas restritivas não vêm separadas da oração principal porque constituem parte integrante dela.

Neves (2000) refere-se à cláusula adjetiva como uma "oração de função adnominal", introduzida por pronomes relativos. Tratando da classificação das adjetivas, ela nota que as restritivas podem construir-se com antecedente ou sem ele; já as explicativas são estruturadas sempre com antecedente. É o que podemos ver nos exemplos (4) e (5), que ilustram, respectivamente, uma restritiva com e sem antecedente; e (6), que apresenta uma adjetiva explicativa.

(4) "O **médico QUE** dera o atestado chamava-se Pedro M. Silva." (NEVES, 2000, p. 374).

(5) "**QUEM** vê cara não vê coração" (NEVES, 2000, p. 375).

(6) "Parei sob o **jataí**, **QUE** vi crescer, abracei-me ao seu tronco, em desespero." (NEVES, 2000, p. 375).

Ainda sobre essa classificação, Oliveira (2001, p. 78) mostra que "*Oração subordinada adjetiva explicativa* é a nomenclatura tradicional atribuída às estruturas que possuem pausa", enquanto "*Oração subordinada adjetiva restritiva* é o rótulo clássico das estruturas em que a pausa não ocorre".

A mesma autora trata dessa classificação à luz da tese funcionalista e fala em "derivação funcional *atribuição > definição*, acompanhada da derivação estrutural *cláusula explicativa >*

cláusula restritiva" que, segundo ela, teria ocorrido com as adjetivas. Segundo Oliveira, a adjetiva explicativa corresponde a "uma expressão categórica mais antiga, de motivação discursiva, menos integrada do ponto de vista semântico-sintático"; já a restritiva é mais recente que a outra e dela derivada, constituindo "uma organização sintática subordinada ao SN a que se refere e de maior ocorrência" (p.80).

Perini (1998) afirma que a distinção tradicional das relativas em explicativas e restritivas tem inspiração em suas propriedades semânticas. Segundo ele, "a diferença formal mais evidente entre elas é que as primeiras são sempre separadas por vírgula". O autor, contudo, prefere não usar essa classificação "para não confundir o aspecto sintático com o semântico", propondo chamá-las de **apositivas** e **não-apositivas**. Perini (1998, p. 156) acrescenta ainda que a estrutura das construções relativas apositivas é semelhante à das não-apositivas, com as seguintes diferenças:

a. só as apositivas se separam por vírgula do resto da frase;
b. só as apositivas podem ocorrer com o relativo *o qual* sem preposição;
c. só as apositivas admitem construções múltiplas[4], resultantes da movimentação de um SN que contém relativo modificador para o início da oração.

---

4 As construções múltiplas envolvem deslocamento de um SN que contém relativo modificador para o início da oração, conforme ilustra o exemplo I abaixo ((90) em PERINI, 1998).

I. a) O uniforme, do qual o Ministério especifica o feitio dos bolsos
b) O uniforme, dos bolsos do qual o ministério especifica o feitio
c) O uniforme, o feitio dos bolsos do qual o Ministério especifica

Conforme explica o próprio Perini, em (a) temos um SN contendo o relativo, e que está no início da oração adjetiva; em (b), são dois SN, um dentro do outro: *os bolsos do qual*, que contém *o qual*, tendo sido o SN *os bolsos* deslocado para o início da oração; por último, em (c), temos três SN, cada um dentro do outro: *o feitio dos bolsos do qual*, que contém *os bolsos do qual*, que, por sua vez, contém *o qual*, numa estrutura que remove dois SN (*o feitio* e *os bolsos*) para o começo da cláusula adjetiva.

Cabe observar, entretanto, que, apesar de existir a possibilidade de tais construções serem elaboradas, no uso espontâneo da língua elas praticamente não se realizam.

2.2. Critério semântico

Levando em consideração esse critério na caracterização da cláusula adjetiva, Sacconi (1999, p. 382) mostra que "*as orações adjetivas* são as que equivalem a um adjetivo"; em Rocha Lima (1994, p. 268), encontramos o seguinte: "Estas orações, **que valem por adjetivos**, funcionam como adjunto adnominal ..." (grifos nossos).

Outros gramáticos tradicionais também fazem alusão ao aspecto semântico no trato das orações adjetivas, mas apenas quando abordam sua classificação prototípica em restritivas e explicativas. Em Cunha e Cintra (1985, p. 588-589), por exemplo, encontramos as seguintes definições para esses tipos de adjetivas:

> **As explicativas** acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação, (...) por isso mesmo, não são indispensáveis ao sentido *essencial* da frase.
>
> **As restritivas**, como o próprio nome indica, restringem, limitam, precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase.

Assim, no exemplo (7) abaixo, a oração destacada precisa a significação do antecedente, no caso o vocábulo **homem** (o qual, por sua vez, já vem delimitado pelo adjetivo **raro**); desse modo, a oração em negrito passa a ser necessária à compreensão da cláusula matriz no sentido de que informa ao leitor/interlocutor a que grupo de homens se está referindo: aqueles que têm o mundo nas mãos. Em (8), porém, a situação é outra: o antecedente do relativo (Tio Cosme) já tem seu campo de significação restrito, por se tratar de nome próprio de pessoa, o que faz com que a cláusula adjetiva que a ele se liga torne-se acessória, servindo apenas para apresentar uma informação a mais, podendo ser suprimida sem prejuízo ao sentido da oração principal.

> (7) "És um dos raros homens / **que têm o mundo nas mãos**." (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 589).
>
> (8) "Tio Cosme, **que era advogado**, confiava-lhe a cópia de papéis de autos." (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 589).

Sacconi (1999) também se utiliza do critério semântico quando apresenta a classificação prototípica das adjetivas. Segundo ele, as "**explicativas** modificam um termo de sentido amplo e genérico, enfatizando a sua maior característica, ou uma de suas características" (p. 382, grifo nosso); já as adjetivas "**restritivas** apenas restringem o sentido do termo que elas modificam" (p. 383).

Ainda sob uma perspectiva tradicional de classificação das orações adjetivas, Bechara (1997, p. 228) faz notar que "se chamam *restritivas* as que servem para delimitar ou definir melhor o seu antecedente"**,** enquanto "a adjetiva se diz *explicativa* quando encerra uma simples explicação ou pormenor do antecedente". O autor enfatiza também que a adjetiva restritiva difere ainda da explicativa "porque a primeira empresta ao antecedente um sentido *particular* (trata-se de um dentro de uma série) e a segunda um sentido *universal* (trata-se de um só)". Para demonstrar essa afirmação, ele apresenta uma frase de M. de Maricá, transcrita abaixo, bem como sua correlata restritiva, demonstrada em (9a):

(9) "A desgraça, **que humilha a uns**, exalta o orgulho de outros". (BECHARA, 1997, p. 228).

(9a) A desgraça **que humilha a uns** exalta o orgulho de outros. (BECHARA, 1997, p. 228, grifos nossos).

Ao comentar os exemplos, o autor diz que, no primeiro caso, trata-se da *desgraça* de um modo geral, sendo a oração destacada adjetiva explicativa; ao passo que se houvesse sido escrita da forma mostrada em (9a), "tratar-se-ia de mais de uma *desgraça*, e se fazia referência somente àquela *que humilha a uns*"(p. 228; grifos do autor).

Numa perspectiva funcionalista de abordagem das adjetivas, Kenedy (2002, p. 2) mostra que "a cláusula relativa é uma construção de valor adjetivo ou apositivo que faz referência a um elemento nominal, com o objetivo de lhe delimitar a extensão significativa, restringindo ou comentando o conteúdo semântico nele contido".

Oliveira (2002), também numa abordagem funcional das adjetivas, em oposição à sua tradicional classificação em

categorias prototípicas bem definidas (restritivas e explicativas), opta pelo tratamento não-discreto das adjetivas. Segundo a autora, "as duas classes – explicativas e restritivas – passam a ser interpretadas como eixos centrais em torno das quais se situam, em maior ou menor grau, o vasto contingente das adjetivas" (p. 8). Propõe ela uma análise das categorias adjetivas numa escalaridade, partindo-se de uma estrutura com maior nível de integração sintático-semântica, que apresentaria um maior grau de encaixamento – a adjetiva restritiva, até uma estrutura menos integrada do ponto de vista sintático-semântico, e por isso com menor grau de encaixamento em relação à cláusula matriz – a adjetiva explicativa.

Ainda numa visão diferente da prescrição normativa, encontramos em Neves (2000) que a oração adjetiva restritiva introduz uma informação que serve para identificar um subconjunto dentro de um determinado conjunto, como ocorre, por exemplo, em (10); já a oração adjetiva explicativa encabeça uma informação que é suplementar, não servindo para identificar nenhum subconjunto dentro de outro conjunto, conforme se verifica em (10a).

> (10) "De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas **que trabalham em setores mais competitivos** conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos." (NEVES, 2000, p. 375).
>
> (10a) De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas, **que trabalham em setores mais competitivos**, conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos. (NEVES, 2000, p. 375).

Podemos notar que, em (10), não se faz alusão a quaisquer empresas, mas a um grupo específico delas: as que trabalham em setores mais competitivos; ou, nas palavras da própria autora, "dentre todas as empresas existentes, só teriam conseguido reduzir seus preços, nos últimos dois anos, as *que trabalham em setores mais competitivos*." (p. 375). Já em (10a) o mesmo não ocorre: "não se predica um grupo determinado (particular) de empresas, mas (se) introduz uma informação adicional (...) acerca daquelas

empresas de que se fala". Na verdade, o conteúdo da oração adjetiva, neste caso, não está servindo para caracterizar um tipo de empresa em relação a outros, mas para opor as empresas a outra(s) instituição(ões).

2.3. Critério pragmático

Como dissemos antes, a tradição normativa costumeiramente não utiliza esse critério na caracterização de elementos gramaticais, incluindo-se nesse grupo as orações adjetivas. Em consultas realizadas a alguns manuais de gramática prescritiva, verificamos que apenas um deles aborda a questão pragmática que permeia o emprego da cláusula relativa.

Rocha Lima (1994, p. 268) mostra que "o emprego das orações adjetivas permite que juntemos ao substantivo características mais complexas, para as quais, muita vez, não existe na língua adjetivos léxicos". Para ilustrar sua afirmação, ele faz referência à oração adjetiva presente no exemplo a seguir

> (11) "A água é um líquido / **que não tem cor**." (ROCHA LIMA, 1994, p. 268).

dizendo que ela corresponde, com precisão, ao adjetivo *incolor*. Entretanto, continua o autor, "debalde (...) procuraríamos um adjetivo isolado, capaz de traduzir exatamente a idéia global contida na oração *que no vosso espelho caiu*, de um período de Ribeiro Couto:"

> (12) "Dizei-me, águas mansas do rio / Para onde levais essa flor / **Que no vosso espelho caiu**?" (ROCHA LIMA, 1994, p. 268).

Com efeito, não há adjetivo que possa substituir adequadamente a oração adjetiva do exemplo acima, de forma a reproduzir-lhe o conteúdo semântico. Vale lembrar, ainda, que muitas são as situações semelhantes a essa, o que demonstra o acentuado caráter pragmático do emprego da construção relativa.

Numa perspectiva funcionalista do tratamento de fenômenos lingüísticos, Kenedy (2002), demonstra que a função desempenhada pela cláusula relativa no funcionamento das línguas humanas é a de atribuição de informação a um elemento nominal. Acrescenta o autor:

> Essa função atributiva tem sua motivação nas estratégias de comunicação utilizadas pelos falantes de uma língua, quando se torna necessário codificar, nas formas lingüísticas, a informação que se queira transmitir a respeito de um elemento nominal. (p. 3).

Dessa forma, como podemos vislumbrar no exemplo (13), o informante, ao comentar a mudança na programação da televisão brasileira, mais especificamente das telenovelas, pretende fazer uma avaliação acerca de uma determinada novela (Pantanal), e o faz através do uso de uma construção relativa. Nesse caso, a oração destacada codifica lingüisticamente essa necessidade e intenção do produtor do texto em esclarecer melhor o elemento nominal que ele, provavelmente, julga merecedor de detalhamento.

> (13) Se dermos uma olhada no ano de mil novecentos e noventa, deparar-nos-emos com a novela 'Pantanal' **que parece ter sido como um marco inicial para essa onda de qualidade** que, de repente, vimos passar através de nossos aparelhos. (*Corpus* D&G, língua escrita, ensino superior, p. 173).

Quanto ao papel de restrição ou explicação das adjetivas, notamos ser possível afirmar que a relativa restritiva contém uma informação ligada exclusivamente a um determinado núcleo nominal (o antecedente), de forma a atender a uma necessidade de delimitação, especificação de um dado elemento a que o usuário da língua se refere, evitando, por exemplo, que seu interlocutor remeta a um elemento diverso daquele em questão. É assim que, em (14), a relativa destacada restringe o conjunto de empresas a que se faz alusão, não permitindo que se imagine tratar, na ocasião, de todas que existem ou de um outro grupo de empresas qualquer.

> (14) De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas **que trabalham em setores mais competitivos** conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos." (NEVES, 2000, p. 375).

A relativa explicativa, por sua vez, traz uma informação que é pragmaticamente motivada, e diz respeito ao tipo de informação pertinente ao contexto da comunicação, como ocorre no exemplo (13): para concluir a construção de sua argumentação em defesa da melhoria na qualidade das telenovelas brasileiras, o informante emprega uma cláusula adjetiva explicativa de modo a situar uma determinada novela (Pantanal) como referência dessa mudança, procurando, assim, persuadir seu interlocutor a compartilhar de sua opinião quanto à qualidade da programação exibida pela televisão brasileira.

Caracterizada a oração relativa, passemos agora às estratégias de relativização do português brasileiro.

3. Estratégias de construção relativa

O uso de orações adjetivas constitui, desde muito tempo, um recurso a que recorrem os falantes da língua portuguesa no intuito de delimitar a significação de um termo, seja restringindo ou comentando o conteúdo semântico dele. Para tanto, vale-se o usuário de formas distintas de organizar aquele tipo oracional. Tarallo (1983), investigando estratégias de relativização na variante falada na área urbana de São Paulo, numa perspectiva formalista, apresentou três tipos diferentes de cláusula relativa no português brasileiro.

O primeiro tipo, denominado pelo autor *variante com lacuna*, assemelha-se a sentenças relativas encontradas na língua escrita padrão, e é assim chamado por apresentar uma lacuna na posição do SN relativizado, ou melhor, na posição que ele ocuparia dentro da relativa, como vemos em (15):

(15) Tem as **que** (___) não estão nem aí, não é?

Nessa situação, a lacuna existente, para o autor, se deve exatamente à ausência do SN antecedente (*as* = aquelas) na oração relativa, em que assumiria a função de sujeito[5].

O segundo tipo encontrado apresenta a posição da lacuna

---

5 Essa análise é compatível com a Teoria Padrão (da Gramática Gerativa), mas não corresponde à visão que utilizamos neste trabalho. A nosso ver, não existe lacuna no exemplo referido (15), pois a função de sujeito da cláusula adjetiva está representada pelo relativo QUE.

preenchida por uma forma pronominal correferente ao SN núcleo da relativa, o que se ilustra em (16). Tarallo referiu-se a ele como *estratégia do pronome resumptivo/lembrete* ou *relativa copiadora*, conforme notou Kato (1996) e como a denominamos neste trabalho.

(16) Você acredita que um dia teve uma mulher **que ela** queria que a gente entrevistasse ela pelo interfone.

O terceiro e último tipo ocorre apenas quando o SN relativizado é o objeto de uma preposição. Nesse tipo, denominado *relativa cortadora*, estão ausentes a preposição regente e o SN relativizado, conforme ilustra o exemplo (17). Notemos que a ausência desses elementos é nitidamente percebida ao comparar (17) com a copiadora correspondente, mostrada em (17a).

(17) um filme que eu vi ... **que eu gostei muito** ... mas me lembro poucas coisas ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino médio, p.232)

(17a) um filme que eu vi ... **que eu gostei muito dele** ...

Para os casos como esse, Tarallo faz notar que a norma padrão prescreve o uso de *piedpiping*[6], doravante relativa padrão preposicionada (RPP), ficando (17) com a versão ilustrada em (17b).

(17b) um filme que eu vi ... *de que gostei muito*.

Kato (1996) observa que Tarallo (1983 e 1985), em seu estudo diacrônico das relativas, mostra que o português contava basicamente, até meados do século XIX, com duas das estratégias de relativização apontadas acima: a estratégia com lacuna, como exemplificado em (15) – nas posições de sujeito e objeto direto – ou sua correlata, a RPP (cf. 17b) – nas funções preposicionadas, e a estratégia do pronome resumptivo ou relativa copiadora,

---

6 O *piedpiping* corresponde a uma estrutura oracional que coincide com a forma prescrita pela norma padrão, envolvendo o uso de um relativo em função preposicionada (adjunto adverbial, complemento nominal e objeto indireto), o que obriga a um deslocamento da preposição para o início da oração, conforme ocorre em (a) e (b).

a) “A inveja é um mal *contra o qual* há poucos remédios”. (SACCONI, 1999, p. 220)

b) “A senhora *a quem* cumprimentara era a esposa do tenente-coronel Veiga.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 341)

conforme ilustram (16) e (17a). O outro tipo, a relativa cortadora, começa a aparecer na metade do século XIX para as posições de objeto indireto e outros constituintes preposicionados. A tabela 1 abaixo, adaptada da tabela 5 de Tarallo (1996), ilustra essa constatação.

Período / Estratégia	1725		1775		1825		1880	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Piedpiping	99	89,2	89	88,1	73	91,2	63	35,4
Pronome lembrete	11	9,9	8	7,9	1	1,3	9	5,1
Cortadora	1	0,9	4	4,0	6	7,5	106	59,5
TOTAL	111	100,0	101	100,0	80	100,0	178	100,0

Tabela 1: Distribuição das estratégias das relativas através do tempo.

Fonte: Tarallo, 1996, p. 88.

A tabela acima mostra, entre outras coisas, uma oscilação da cláusula adjetiva copiadora. Do século XVIII à primeira metade do século XIX, houve uma considerável diminuição da recorrência a essa estratégia oracional, enquanto, da primeira à segunda metade do século XIX, percebemos um aumento do uso desse recurso.

Outra realidade revelada pela tabela acima e comentada por Tarallo (1996) diz respeito ao fato de que a RPP praticamente não existe na língua falada, conforme ele próprio constatou em suas análises. Observe-se que, enquanto no século XVIII e início do XIX a recorrência a essa estratégia representava uma média de 90% dos casos, a partir da segunda metade do século XIX, houve uma forte queda no número de suas ocorrências. O mesmo autor afirma que, em substituição a RPP, concorrem a relativa copiadora e a cortadora.

Também é válido ressaltar que, conforme nota Tarallo, a estratégia do pronome lembrete ocorre com o relativo em qualquer função sintática, diferentemente das outras estratégias, cuja ocorrência limita-se a determinadas funções assumidas pelo relativo: a estratégia com lacuna só acontece com o relativo nas funções de sujeito e objeto direto; a RPP e a cortadora, com o

relativo nas funções mais baixas (objeto indireto, oblíquo e genitivo). A tabela 2, adaptada de Tarallo (1996), mostra bem essa afirmação.

Função / Estratégia	Sujeito		Objeto direto		Objeto indireto		Oblíquo		Genitivo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Com lacuna	890	89,7	374	97,4	-	-	-	-	-	-
Piedpiping	-	-	-	-	03	3,9	17	7,4	01	5,9
Pronome lembrete	102	10,3	10	2,6	16	21,1	24	10,4	09	52,9
Cortadora	-	-	-	-	57	75,0	190	82,2	07	41,2
TOTAL	992	100,0	384	100,0	76	100,0	231	100,0	17	100,0

Tabela 2: Porcentagem das relativas de acordo com a estratégia em cinco funções sintáticas.

Fonte: Tarallo, 1996, p. 87.

Uma vez que as relativas copiadoras podem ocorrer com o relativo nas mais variadas funções sintáticas, podemos depreender, a partir da tabela acima, uma outra tabela para melhor visualizarmos quais as funções que prevalecem nessa estratégia, especificamente. Assim, a tabela 3, que construímos a partir de dados extraídos da tabela 2, revela-nos que, das 161 ocorrências da relativa copiadora, 102 (63,3%) apresentam o relativo na função de sujeito. Seguindo a função de sujeito, vem a de oblíquo, com 14,9%, seguida pela de objeto indireto, com 9,9%; com menor incidência está a função de genitivo, com apenas 5,6%.

FUNÇÕES SINTÁTICAS	N	%
Sujeito	102	63,3
Objeto direto	10	6,2
Objeto indireto	16	9,9
Oblíquo	24	14,9
Genitivo	09	5,6
Total	161	100%

Tabela 3: Distribuição das copiadoras por função sintática do pronome relativo.

Fonte: Tarallo, 1996, p. 87.

4. Suporte teórico

A orientação teórica aqui adotada é a da lingüística funcional norte-americana, com base, principalmente, em Givón (1990 e 2001), Hopper e Traugott (1993), Martellota et al. (1996), Furtado da Cunha (2000 e 2001), Furtado da Cunha e Votre (1998) e Furtado da Cunha e Martelotta; Oliveira (2003), entre outros, conforme exposto na introdução. Dos princípios e categorias centrais do funcionalismo, ocupamo-nos, sobretudo, dos princípios de iconicidade, marcação e o da expressividade (proposto por Dubois e Votre 1994, como uma reformulação do princípio de marcação).

Conforme defendem os autores acima, a estrutura que as formas lingüísticas assumem decorre da função comunicativa que desempenham na interação discursiva. Nessa perspectiva, o estudo da língua deve dar-se paralelamente ao estudo da situação comunicativa, sem o que muitas das explicações para fenômenos lingüísticos diversos não seriam possíveis. Assim, o foco de estudo consistirá nos enunciados efetivamente realizados em contextos reais de comunicação.

Na perspectiva funcionalista aqui empregada, a língua é entendida como uma estrutura maleável, visto que está sujeita às pressões do uso e se constitui de um código não inteiramente arbitrário (FURTADO DA CUNHA, 2001). A gramática, por sua vez, define-se como um conjunto de convenções resultantes de pressões de natureza distinta, em que se sobressaem as pressões de

uso. Em outras palavras, representa o conjunto das regularidades da língua. Além disso, entende-se que as regras da gramática sejam, em sua maioria, não-arbitrárias, ou melhor, motivadas, quer comunicativa ou cognitivamente.

O princípio de iconicidade pressupõe haver um isomorfismo entre estruturas morfossintáticas e suas funções semânticas ou pragmáticas correspondentes (FURTADO DA CUNHA, 2001). Compreende três subprincípios, a saber: *quantidade* de informação (segundo o qual quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma lingüística); *proximidade* entre os constituintes (o qual preceitua que os conceitos mais integrados no plano cognitivo se apresentam com maior grau de ligação morfossintática); e *ordenação linear* (que estabelece que os constituintes se ordenam, no tempo e no espaço, conforme pressões cognitivas). Desse modo, a iconicidade é movida por pressões de clareza e transparência, de modo a reduzir a opacidade entre a forma lingüística e seu correlato semântico.

Já o princípio de marcação diz respeito "à presença vs ausência de uma propriedade nos membros de um par contrastante de categorias lingüísticas" (FURTADO DA CUNHA, 2001, p.60). Segundo Givón (1990), existem três critérios principais que podem ser usados para distinguir uma categoria marcada de uma não marcada, num contraste binário. São eles:

a. Complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa – ou maior – que a não-marcada correspondente;
b. Distribuição de freqüência: a categoria marcada tende a ser menos freqüente, portanto mais saliente cognitivamente, que a não-marcada;
c. Complexidade cognitiva: a estrutura marcada normalmente é mais complexa cognitivamente (em termos de atenção, esforço mental ou duração de processamento) que a correspondente não-marcada.

Também nos valeremos neste trabalho de um princípio proposto por Dubois e Votre (1994), o da marcação expressiva, cuja utilização serve, entre outras coisas, para equilibrar o esforço

de codificação que provocam certos aspectos de um fenômeno discursivo. Ainda de acordo com os autores, esse princípio é cognitivamente motivado em termos da expressividade e da eficácia. Desse modo, diferentemente do que acontece com a marcação tal como é tratada pela tradição lingüística, um procedimento discursivo marcado expressivamente pode: (a) ser menos elaborado e menos longo; (b) ser mais freqüente; e (c) reduzir ou anular o esforço de codificação.

Para a definição de gramaticalização, recorremos a Furtado da Cunha (2001) que, numa explanação histórica desse processo, afirma que ele não é mais visto simplesmente como "reanálise de material léxico em material gramatical, mas também como a reanálise de padrões discursivos em padrões gramaticais e de funções ao nível do discurso em funções semânticas, ao nível da sentença" (p. 64).

4.1. Encaixamento oracional

Dedicamos aqui atenção especial à sintaxe oracional, em que a correlação forma-função se evidencia principalmente na observância dos níveis de encaixamento das orações: do menor ao maior nível de integração, conforme postulam Hopper e Traugott (1993):

Parataxe	>	**Hipotaxe**	>	**Subordinação**
-dependente		+dependente		+dependente
-encaixada		-encaixada		+encaixada

Com base nessa perspectiva, as orações subordinadas – que representam as estruturas mais encaixadas – são provenientes de orações hipotáticas, as quais derivam, por sua vez, das paratáticas, revelando, assim, um *continuum* crescente de integração de conteúdo e forma na trajetória das estruturas lingüísticas. Oliveira (2001) trata desse *continuum* em termos de quatro variáveis, que representariam uma escala de integração das adjetivas, envolvendo tanto aspectos semânticos quanto sintáticos. São as seguintes as variáveis: informatividade do SN antecedente, fundidade da adjetiva, pausa e inserção.

A informatividade de um SN diz respeito ao seu grau de definição/especificação ou de caracterização. Daí, quanto mais definido, especificado for um termo, maior grau de informatividade ele terá e, portanto, mais acessória se tornará a informação da cláusula adjetiva que a ele se vincula.

A noção de fundidade está relacionada à menor relevância do conteúdo da oração que atua como atributo. Nos casos de aposição ou explicação, por exemplo, a informação da adjetiva é secundária, justamente porque o grau de informatividade do elemento nominal a que ela se liga é maior. Portanto, esse critério liga-se intimamente ao anterior numa relação diretamente proporcional: quanto maior a informatividade do SN antecedente, maior a fundidade da cláusula relativa.

No que se refere à pausa, ela constitui uma quebra de unidade no encaixamento de orações, já que, de acordo com o princípio da proximidade, quanto mais unidos estiverem dois termos no plano conceitual, mais próximos estarão na ordem linear da expressão lingüística. Assim, a ocorrência de pausa entre a cláusula adjetiva e a principal implicará menor grau de vinculação entre elas, enquanto a ausência dela promove o oposto.

Por fim, a variável inserção também se refere à questão da proximidade e consiste na inclusão de elemento(s) entre a oração principal e o relativo ou entre este e a cláusula adjetiva. Quando essa variável ocorre, à semelhança do que se dá com o aparecimento da pausa, quebra-se o vínculo entre os elementos distanciados.

Observemos os dois exemplos abaixo, extraídos de Oliveira (2001), para melhor compreendermos essas variáveis.

> (18) ... a gente já pune ... as pessoas **que estão no comando**... (*Corpus* Juiz de Fora).
>
> (19) Esta foi figurada per a filha del-rei Astiage, **o qual**, segundo se diz na Stória Escolástica, **viu em visom que do ventre de sua filha nascia ua virgem mui fremosa** ...” (*Vita Christi*).

Notemos que, em (18), o SN antecedente (**as pessoas**) possui pouca informatividade, o que torna a informação da adjetiva necessária à caracterização dele, daí o caráter de maior saliência dessa oração, ou seja, de menor fundidade; além disso, não ocorre pausa nem há inserção entre a oração principal e a relativa ou entre esta e o pronome relativo. Quanto a (19), porém, o SN antecedente já vem bem recortado, bem definido, por se tratar de nome próprio, o que o faz apresentar alta informatividade e, desse modo, o conteúdo da adjetiva passa a ter papel secundário, ou melhor, ela possui maior fundidade. Com relação às outras variáveis, tanto ocorre a pausa entre a relativa e a cláusula principal quanto se insere entre elas uma outra oração (**segundo se diz na Stória Escolástica**), a qual serve de comentário. Na proposta de graus de integração defendida pela autora, utilizando-se os símbolos **+** e **–** para assinalar as variáveis descritas acima, teríamos o seguinte:

(18) - informatividade; - fundidade; - pausa; - inserção;
(19) + informatividade; + fundidade; + pausa; + inserção.

Desse modo, podemos notar que os exemplos (18) e (19) representam os extremos dos níveis de integração sintático-semântica da cláusula adjetiva: enquanto o primeiro exemplifica um grau mínimo de integração, o segundo representa um grau máximo dessa integração.

5. Análise dos dados

Nesta seção, buscamos analisar a organização sintática das orações relativas canônica e copiadora, sobretudo, partindo-se do modelo padrão, conforme descrevem Perini (1998) e Tarallo (1996), para outra forma possível de estruturação desse tipo oracional, voltando-nos especificamente para as adjetivas que aqui chamamos de "copiadoras" – aquelas em que se copia (reproduz) o antecedente do pronome relativo, quer por um anafórico pronominal ou pela repetição do próprio elemento antecedente. Assim, baseando-nos no *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), distinguimos de vários exemplos similares a (20) – que

representa uma relativa canônica – os que se assemelham, estruturalmente, a (21) – que exemplifica uma copiadora:

(20) ... num era pra ter entrado no cemitério ... e quando foi à noite ... o cara ... **que tinha se acidentado** apareceu de novo né ...chamando ele pra ir lá no cemitério o cara ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 29).

(21) ... e tem aqueles que apenas utilizam aqueles rituais que é uma forma também de se chegar a Deus ... e tem o espiritismo … **que esse eu acho muito parecido com a igreja católica** … a única diferença que existe é que o espiritismo consegue explicar questionamentos que a igreja católica não consegue …" (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 63).

Em (20), temos a configuração do que chamamos de estrutura padrão da construção relativa, segundo especifica Perini (1998): presença de um relativo, no caso o **que**; estrutura oracional aparentemente incompleta - **tinha se acidentado,** uma vez que lhe falta o sujeito (**que/o cara**); e articulação de um elemento nominal (parte de um SN) + relativo + estrutura oracional citada, a saber, **o cara + que + tinha se acidentado**. Já em (21), além das mesmas características listadas para (20), verifica-se a repetição da idéia contida no relativo, no caso **o espiritismo**, retomado através da forma pronominal **esse**.

Como os dados que encontramos no *Corpus* e com os quais iremos trabalhar representam valor inferior a 100 (cem), referir-nos-emos a eles sempre em valores absolutos. Assim, conforme se verá adiante, localizamos, no *Corpus*, apenas 23 (vinte e três) cláusulas adjetivas copiadoras.

Dos doze informantes em cujos textos procedemos à coleta dos dados, todos apresentaram os dois tipos de organização da cláusula adjetiva, sobressaindo-se o modelo canônico (entenda-se aqui o descrito por Perini), já caracterizado neste trabalho. Assim sendo, a adjetiva do tipo copiadora, apesar de ser bem menos freqüente que a outra, constitui-se num foco de interesse, já que é uma forma de construção sintática a que recorrem quaisquer falantes da língua, além de ser empregada desde há muito tempo.

Discriminados por grau de instrução, o maior número desse tipo de ocorrências ficou com os informantes de ensino superior, representando mais da metade das ocorrências; os informantes de ensino médio responderam por seis dos casos da copiadora; por fim, os de oitava série constituíram o grupo dos que menos utilizaram esse padrão sintático, com apenas cinco do total das orações encontradas. A tabela 4 mostra a distribuição das relativas copiadoras, por nível de instrução e por tipo de pronome relativo que as encabeçam.

Nível de inst. / Pronome	Ensino Superior	Ensino Médio	8ª série	TOTAL
onde	02	-	01	03
que	10	06	04	20
TOTAL	12	06	05	23

Tabela 4: Distribuição das copiadoras no Corpus D&G por nível de instrução.

É interessante observar que esses dados acabam revelando uma contra-expectativa em relação ao ensino de língua materna, ministrado tanto na educação básica quanto no nível superior. Em outras palavras, queremos dizer que, dado ao fato de que a educação escolarizada enfatiza o ensino da modalidade padrão da língua, era de se esperar que a recorrência ao uso da adjetiva copiadora fosse mais freqüente entre os falantes com menor grau de escolaridade, ao passo que aqueles que possuem um grau de instrução mais elevado tendessem a empregá-la com menor freqüência, dando preferência ao modelo canônico, que é prescrito pela norma culta. Entretanto, deu-se o inverso.

Isso posto, podemos deduzir que, pelo menos no que diz respeito ao uso das estratégias de relativização, não há uma relação direta entre aumento do nível de escolaridade e emprego de formas prescritas pela norma padrão, o que parece apontar para uma falha na forma como se dá o ensino de língua materna na instituição escolar.

Em termos da relação língua escrita – língua falada, a tabela 5, posta abaixo, demonstra que a quase totalidade das ocorrências desse tipo de oração adjetiva se dá na última modalidade, com vinte e duas das vinte e três aparições.

MODALIDADE	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Língua falada	22
Língua escrita	01
TOTAL	23

Tabela 5: Ocorrências das copiadoras em termos de modalidade.

Esses dados parecem apontar para uma escolha do falante, na prática comunicativa espontânea oral, pela recorrência à estratégia da relativa copiadora, ao passo que, na modalidade escrita, a forma canônica tende a ser mantida ou substituída pela cortadora (cf. TARALLO, 1996). Desse modo, podemos perceber que a recorrência à copiadora configura-se não como um fenômeno aleatório, mas como um processo regular de construção da cláusula adjetiva, caracterizando-se, portanto, como um fenômeno gramatical.

Outro aspecto relevante observado em nossa análise diz respeito às funções sintáticas desempenhadas pelos relativos que introduzem as adjetivas copiadoras. Conforme já foi notado em Tarallo (1985; 1996), a copiadora ocorre com o relativo em todas as funções sintáticas, prevalecendo a função de sujeito. A tabela 6 expõe os casos das copiadoras conforme o papel sintático desempenhado pelo pronome relativo.

FUNÇÕES SINTÁTICAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Sujeito	14
Objeto direto	02
Objeto indireto	01
Adjunto adverbial	06
TOTAL	23

Tabela 6: Distribuição das cláusulas copiadoras no Corpus D&G por função sintática.

A tabela acima chega a confirmar a realidade constatada nos dados analisados por Tarallo (1985): nas copiadoras, prevalece, majoritariamente, a função de sujeito, seguida da função de oblíquo (na terminologia do autor, cf. tabela 2), ou melhor, de adjunto adverbial, em nossos dados.

A prevalência da função de sujeito, nesses casos, se deve, provavelmente, ao fato de essa função ser uma posição de destaque na construção da oração, com maior tendência a tópico. Quanto à função de adjunto adverbial, deve ela seguir à de sujeito pelo fato de que se trata de um termo preposicionado e, nesse sentido, a utilização da copiadora facilita a codificação lingüística da informação, bem como seu processamento, conforme será discutido posteriormente com maior profundidade, ainda nesta seção.

Quanto à classificação tradicional das orações adjetivas, os exemplos coletados do *Corpus* são representativos tanto das restritivas quanto das explicativas, conforme observamos em (22) e (23):

(22) ... eu vou descrever a ... a UNIPEC né ... onde eu passo ... eu passo o dia todo em casa e eu ... o melhor lugar que acho pra ...o melhor lugar que eu passo durante o dia ... quando eu saio é na ...na ... lá na ... na faculdade mesmo ... **onde eu tenho meus amigos lá e tudo** ... é a UNIPEC ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 35).

(23) ... ele narra a história de uma ... de uma mulher ... né ... que cantava à noite ... cantava em boates ... e ela tinha um ... um caso né ... com um homem ... **que ele ... é ... trabalhava ... mexia assim com drogas** ... não é ... com tráfico ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino médio, p. 276).

No exemplo (22), o informante, ao descrever o local de sua preferência, nomeia-o inicialmente, o que torna acessória a informação da oração em negrito, uma vez que já se conhece o local a que o falante está se referindo, ou melhor, a que faculdade ele alude. Já em (23), fazendo a narração de um filme que lhe fora contado, a informante cita duas personagens: uma mulher e um homem, a última das quais é especificada/identificada

pela oração adjetiva em negrito (**que ele ... mexia assim com drogas)** cuja informação se mostra essencial à caracterização do protagonista. Assim, temos, no primeiro caso, a ocorrência de uma adjetiva explicativa, enquanto, no outro, a seqüência em negrito ilustra a adjetiva restritiva.

Uma observação pertinente que cabe fazer, no caso dos exemplos acima, refere-se ao fato de que, em ambas as situações, a adjetiva é precedida de pausa (uma das marcas da adjetiva explicativa), embora representem categorias prototípicas distintas. A pausa que ocorre entre as orações relativas e a cláusula matriz, no caso de (23), na verdade, difere daquela a que se refere Oliveira (2001) (cf. seção 4.1.): no contexto acima, ela constitui um recurso do falante para preencher um vazio durante a comunicação, enquanto ele organiza a expressão da informação seguinte.

Em termos proporcionais, as cláusulas copiadoras encontradas no *corpus* apresentam um equilíbrio entre restritivas e explicativas, conforme se verifica na tabela 7.

CATEGORIA PROTOTÍPICA	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Restritivas	11
Explicativas	12
TOTAL	23

Tabela 7: Distribuição das adjetivas copiadoras no Corpus D&G por categoria prototípica.

Considerando os aspectos de integração sintática e integração semântica, discutidos por Oliveira (2001) e Kenedy (2002), a ocorrência (22) representa um caso de menor vinculação tanto sintática quanto semântica, ao passo que em (23) temos um grau médio de integração entre a adjetiva e a cláusula matriz (oração principal). Isso se deve às variáveis do *continuum* de integração já referidos (informatividade do SN, fundidade da adjetiva, pausa e inserção), à luz dos quais teríamos o seguinte:

(22) + informatividade; + fundidade; + pausa; + inserção.
(23) - informatividade; - fundidade; + pausa; + inserção.

Conforme classificação escalar dos tipos de relativa, proposta por Oliveira (2001) e Kenedy (2002), o exemplo (22) é representativo de uma integração mínima, visto que: a) o antecedente do relativo – no caso **faculdade** – possui alto grau de informatividade; b) o conteúdo da adjetiva serve mais como plano de fundo, por carregar uma informação acessória; c) ocorre pausa entre a relativa e a oração principal devido à inserção do elemento **mesmo**. A cláusula destacada em (23), por sua vez, apresenta um grau mediano de integração sintático-semântica, já que há menor informatividade do sintagma nominal antecedente, o que leva à menor fundadidade da adjetiva, posto que sua informação torna-se necessária; ocorre pausa entre a relativa e a principal, embora como recurso preenchedor de turno, além de haver inserção entre o relativo e a oração subordinada (**ele** ... **é** ...**)**.

É interessante notar, contudo, que, embora o SN antecedente em (22) seja um nome comum (**faculdade**), seu caráter mais informativo se deve ao fato de a instituição ter sido especificada anteriormente **(UNIPEC)**, o que a faz ser conhecida, permitindo, por isso, que aquele outro termo venha precedido de artigo definido (n**a faculdade**).

Com relação ao princípio funcionalista de marcação, constatamos que o tipo de construção relativa alvo deste trabalho (a copiadora) é mais marcado em relação à forma canônica de estruturação da oração adjetiva, conquanto não se atenda ao critério da complexidade cognitiva. Tomemos, para fins de análise e verificação, o exemplo (24) – representativo da forma canônica – e o (25) – da construção copiadora.

(24) ... todo mundo via que ele saía ... aí todo mundo **que tava escondido** voltava de uma vez ... porque era o lugar nos mato aí dava pra se esconder ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 81).

(25) ... todo o nosso material de estudo ... saindo desse quarto ... você dá de frente para um outro quarto ... **que esse quarto dá para a rua** ... esse é um quarto que eu fiz como um quarto de hóspedes ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 58).

Considerando que o princípio de marcação envolve os critérios de *complexidade estrutural*, *distribuição de freqüência* e *complexidade cognitiva*, procuraremos aplicar os três em (24) e (25). Em primeiro lugar, podemos verificar que a oração destacada em (24) é menos complexa estruturalmente – é menor – que (25), já que neste se dá a repetição do sujeito (**esse quarto**) . Em seguida, é facilmente notável que a freqüência com que ocorre a estrutura oracional exemplificada em (25) é bem inferior à quantidade de ocorrências do modelo canônico de (24). Para constatar isso, confira a tabela 8.

Por outro lado, à maior complexidade na estrutura em (25) não corresponde maior grau de complexidade cognitiva; isso significa que a oração destacada em (24), apesar de ser estruturalmente menos complexa que a presente em (25), não envolve menor esforço cognitivo em seu processamento em relação a esta, por deixar ao interlocutor o trabalho de recuperar o referente do relativo, fato que não ocorre em (25), visto que esse termo vem repetido, facilitando assim o processamento da informação.

Nível de Inst. / Tipo de oração	Ensino Superior Informante 1	Ensino Médio Informante 1	8ª série Informante 1	TOTAL
Relativa Canônica	37	39	39	115 95,8%
Relativa Copiadora	03	01	01	05 4,2%
TOTAL	40	40	40	120 100%

Tabela 8: Distribuição das relativas copiadora e canônica no *Corpus D & G* por amostragem[7].

Cria-se, dessa forma, um impasse quanto ao princípio de marcação, elucidando-se um questionamento a ser discutido: como explicar um aumento na forma (estrutura) de uma oração sem que isso acarrete maior complexidade cognitiva no processamento dela?

Para resolução desse impasse, recorremos a Dubois e Votre (1994), os quais propõem uma nova abordagem sobre o caráter multidimensional e multidirecional do uso da linguagem em situação real de comunicação, de modo a dar conta de fenômenos que não poderiam explicar-se satisfatoriamente à luz dos princípios da lingüística funcional ou mesmo da sociolingüística.

Nesse sentido é que os autores postularam, ao lado dos princípios funcionalistas de marcação e iconicidade, o princípio de expressividade retórica, segundo o qual um procedimento discursivo marcado pode reduzir ou anular o esforço de codificação. Transpondo esse postulado para a adjetiva copiadora, podemos assim entender como o aumento na estrutura de uma oração não implica maior complexidade cognitiva no seu processamento.

---

7 Para a construção dessa tabela, fizemos um levantamento por amostragem, no *Corpus* D&G, das quarenta primeiras ocorrências das relativas que incluíssem o modelo canônico e a copiadora. Para tanto, tomamos como referência o primeiro texto, na modalidade falada, produzido pelo primeiro informante de cada nível de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Os próprios autores assim se manifestaram ao tratar do subprincípio de complexidade cognitiva: “É preciso repensar o princípio de marcação, também, no que concerne à complexidade cognitiva, no sentido de que não é qualquer aumento de cadeia que vai implicar naturalmente um aumento das tarefas de decodificação.” (Dubois; Votre, 1994, p. 12). Com efeito, no caso das adjetivas copiadoras, a repetição do antecedente do relativo facilita o entendimento do interlocutor, já que o isenta do esforço de recuperar o referente daquele pronome. Desse modo, a maior complexidade estrutural da oração seria compensada pela sua maior expressividade.

Assim, voltando à situação do exemplo (25), a repetição do referente do pronome relativo concorre para a maior clareza na compreensão da oração, evitando-se, por exemplo, uma possível dúvida acerca do tema a que diz respeito o predicado “dá para a rua”. Dessa forma, podemos afirmar que a oração destacada em (25) é marcada, em termos expressivos, por oposição à que se grifa em (24), que não o é.

Embora possa ser aplicado em todas as relativas copiadoras, o princípio da expressividade tem maior relevância quando o pronome que as encabeça assume função preposicionada (objeto indireto, complemento nominal, adjunto adverbial). O exemplo (26), comparado ao seu correlato padrão (26a), demonstra bem essa assertiva.

> (26) ... depois das sete e quinze ninguém entrava mais ... só saía de dez e quinze ... então nós tínhamos um professor **que nós não gostávamos dele** ... era um professor de mecanografia e ele era louco...” (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 51).
>
> (26a) ...então nós tínhamos um professor **de quem não gostávamos** ... era um professor de mecanografia ...

Observemos que a construção da adjetiva em (26), apesar de possuir dimensão estrutural superior ao modelo padrão de construção relativa, mostrado em (26a), envolve menor esforço cognitivo, tanto para elaboração quanto para entendimento, do que este último. A maior complexidade cognitiva de (26a) deve-se

essencialmente a dois fatores sintáticos: primeiro, à anteposição do elemento preposicional ao relativo; segundo, à dificuldade do reconhecimento do referente do relativo, já que este funciona como complemento de verbo posposto a ele.

Com essas considerações, fica possível, então, afirmar que as adjetivas copiadoras são marcadas em parte (nos termos postos por Givón, 1990, já que não atendem ao subprincípio de complexidade cognitiva), por oposição à forma tradicional de construção relativa, que não apresenta o caráter marcado.

Trataremos agora das orações adjetivas à luz do princípio da iconicidade. Em primeiro lugar, a inclusão da cláusula adjetiva em uma outra oração (dita principal) implica um aumento na extensão estrutural do período que elas compõem. Essa maior extensão na estrutura lingüística equivale à maior quantidade de informação veiculada pelo período, visto que a cláusula adjetiva delimita a extensão significativa do elemento nominal a que se refere, restringindo ou comentando o conteúdo semântico nele contido (KENEDY, 2002). Assim, tomando-se como referência os exemplos (24) e (25), percebemos que a ocorrência das seqüências destacadas em ambos não só amplia estruturalmente os períodos em que aparecem, como também traz mais informatividade a eles: a especificação do referente da expressão generalizada "**todo mundo**", em (24), e a delimitação do quarto a que o informante se refere, em (25). Considerando a relação aqui abordada entre a forma canônica de organização da cláusula relativa e a do tipo copiadora, podemos verificar que a maior extensão lingüística desta última em comparação à primeira não implica, porém, acréscimo na informação da adjetiva, mas aumento da expressividade dela.

Do ponto de vista funcional, o aumento na estrutura da relativa copiadora em relação a sua correspondente padrão justifica-se, no plano do discurso, como uma necessidade expressiva. A presença do pronome resumptivo correferente ou de outro elemento "lembrete" não só representa uma "descomplicação" cognitiva na produção da oração, por parte do falante, mas também menor esforço no processamento do

conteúdo informacional dela, por parte do ouvinte. Desse modo, a relação icônica forma/função (correspondendo aqui à facilidade de produção/processamento) tem, para este caso, sua base numa necessidade pragmático-discursiva. Constatamos, assim, que a marcação da adjetiva copiadora corresponde ao seu caráter motivado (icônico) no plano conceitual.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à proximidade da oração adjetiva em relação ao SN a que ela se liga. Essa proximidade no plano da estrutura reflete a estreita vinculação, no plano semântico, da informação carregada pela adjetiva acerca do SN modificado, limitando-lhe a significação.

Quanto a esse aspecto, a relativa copiadora, por repetir o referente do relativo, faz com que haja maior integração dos constituintes da oração, visto que eles estarão mais próximos no plano da estrutura, passando a refletir, na realidade, maior proximidade também no plano do conteúdo. Dessa forma, a adjetiva copiadora caracteriza-se por apresentar maior integração sintático-semântica de seus constituintes em relação à adjetiva canônica. Para entendermos melhor como se dá essa maior vinculação, voltemos aos exemplos (26) e (26a).

Na adjetiva destacada em (26), **que nós não gostávamos dele**, a retomada do antecedente do relativo pela forma pronominal **ele** provoca a aproximação do verbo (**gostávamos**) de seu complemento (**ele**), o que reflete não apenas a ordem linear da cláusula (SVO), mas também uma maior integração de seus elementos constituintes. Na relativa presente em (26a), **de quem nós não gostávamos**, porém, o mesmo não se dá: a antecipação do complemento verbal (**de quem**) mostra um distanciamento dele para com o verbo (**gostávamos**), o que revela uma menor vinculação tanto no plano da estrutura quanto no do conteúdo, dificultando, na maioria das vezes, a produção e o processamento da informação veiculada por esse tipo de construção.

Dito isso, podemos concluir que a adjetiva do tipo copiadora mostra-se mais icônica que a forma canônica de construção relativa, tanto pelo que postula o subprincípio de quantidade quanto o de proximidade.

Tendo assim considerado, podemos constatar que, embora seja menos recorrente que as demais formas de construção da cláusula adjetiva (conforme TARALLO, 1983), a estratégia da relativa copiadora constitui, desde muito tempo, uma forma de organização da oração relativa usada por quaisquer falantes da língua portuguesa, independentemente do nível de escolaridade que possua ou da modalidade de língua empregada (falada ou escrita).

Analisando as ocorrências desse tipo de construção oracional em textos representativos dos séculos XVIII e XIX (conforme tabela 1) e XX (tabelas 3 a 6), podemos notar que elas apontam para uma tendência de regularização de uso, o que pode vir a constituir um processo de gramaticalização, que atenderia inicialmente a uma exigência de caráter pragmático-discursivo. Esse processo responderia por mais um modelo de organização estrutural da cláusula adjetiva, a relativa copiadora, a qual envolveria ora um pronome resumptivo ora a repetição do sintagma nominal a que se vincula a oração adjetiva.

6. Sugestões de aplicação

Nesta seção, abordaremos uma possibilidade de tratamento da adjetiva copiadora no contexto da sala de aula de língua materna. Para tanto, é necessário frisar que a abordagem de ensino da língua que aqui acolhemos é a da perspectiva funcionalista. Isso acarreta, obviamente, algumas implicações, tais como a concepção de linguagem enquanto instrumento de interação, a visão de língua como uma estrutura maleável, sujeita a pressões de uso, o entendimento de que o discurso molda a gramática ao mesmo tempo em que é por ela moldado, dentre outras.

Além disso, acreditamos que, para obter um melhor resultado de seu trabalho em sala de aula, o professor precisa voltar-se para as expectativas, necessidades e realidade da clientela com que vai trabalhar, respeitando suas peculiaridades no tocante à cultura, aos valores individuais e coletivos, ao uso da língua, entre outros. Nessa perspectiva, o trabalho docente deve partir de uma abordagem descritiva do ensino da língua, seguir

pelo ensino prescritivo e culminar, sem dúvida, com o ensino produtivo, vislumbrando desenvolver no aluno a competência comunicativa (cf. TRAVAGLIA, 2002).

Feitas essas breves considerações, apresentamos a seguir cinco exemplos de ocorrências da relativa copiadora, extraídos do *Corpus* D&G, dois dos quais já apresentados antes, para discutirmos a possibilidade de sua utilização em sala de aula.

> (22) ... eu vou descrever a ... a UNIPEC né ... onde eu passo ... eu passo o dia todo em casa e eu ... o melhor lugar que acho pra ...o melhor lugar que eu passo durante o dia ... quando eu saio é na ...na ... lá na ... na faculdade mesmo ... **onde eu tenho meus amigos lá e tudo** ... é a UNIPEC ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 35).
>
> (26) ... depois das sete e quinze ninguém entrava mais ... só saía de dez e quinze ... então nós tínhamos um professor **que nós não gostávamos dele** ... era um professor de mecanografia e ele era louco... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 51).
>
> (27) ... e a sala ... as salas maiores ... ela tem a capacidade pra cem alunos ... um alunos por metro quadrado ... folgado também ... têm a mesma estrutura que as outras têm ... do prédio dois ... também antigamente num sei se ainda funciona ... tinha ... tinha ... circuito fechado ... num sei parece que desativaram ... nunca mais eu usei ... a gente usou ... é ... circuito fechado ... tem também no quadro ... no quadro tem uma parte no meio **que você ... você abre ela** tem ... a parte pra ... pra passar slides ... é transparência também dentro do quadro mesmo ... (*Corpus* D&G, língua falada, ensino superior, p. 39).
>
> (28) ... ao desenhar eu vou descendo cada vez mais ... se for um corpo ... eu prossigo do mesmo jeito ... descendo ... até chegar ... aos pés ... isso se for uma pessoa ... um corpo humano é claro ... quando eu vou desenhar paisagens ... aí ... eu procuro na paisagem ... um ponto ... um ponto que eu possa ... um ponto inicial ... **onde dali eu vou tirar todo o desenho** ... se tiver uma árvore no meio de muitas ... eu

vou ter que escolher uma árvore ... (*Corpus* D&G, língua falada, 8ª série, p. 311).

(29) ... tinha um rapaz ... o ... o nome dele é Francisco ... tinha um rapaz ... que a gente ... que eu e minha amiga a gente tava brincando ... aí a gente ... 'e ... eita ... ó ali, Mércia ... ó ali, Mércia ... ó ali ... eles pegando' ... aí cada vez que minha ... tinha uma amiga minha ... tem uma amiga minha **que ela nunca teve um namorado na vida dela** ... nunca ... nunca teve ... aí ela assim ... sentada ... ela sent/ ela sentada ... e ele bem juntinho dela ... aí ele só ... ela fastava ... (*Corpus* D&G, língua falada, 8ª série, p. 355).

Consideremos inicialmente que todas as orações destacadas acima representam desvios do modelo canônico de construção da cláusula relativa (conforme entendido pela tradição normativa) pelo uso de um elemento correferente ao antecedente do pronome relativo (**lá**, **ele**, **ela**, **ali** e **ela**), retomando, respectivamente, **a faculdade**, **um professor**, **uma parte no meio**, **um ponto inicial** e **uma amiga minha**. Contudo, são formas de organização naturalmente utilizadas pelos falantes da língua portuguesa em situações cotidianas de comunicação, conforme apontamos anteriormente. Assim, é necessário considerar tais usos como uma maneira a mais de estruturação de uma oração adjetiva e, como tal, merecem ser motivo de estudo/análise no ambiente da sala de aula. Vejamos como isso pode se dar.

Aproveitando ocorrências como essas no trabalho com os alunos, o professor pode levá-los inicialmente a conhecer a estrutura desse tipo oracional (que, na realidade, pouco difere dos demais) para, posteriormente, confrontá-lo com outros tipos, como o modelo canônico e o da adjetiva cortadora, mas sem aplicar juízo de valor, de sorte que eles percebam que todas são igualmente formas possíveis de organização da cláusula relativa. O passo seguinte seria associar cada modelo desse às situações de uso, o que implica conscientizar os alunos de que, em situações formais, por exemplo, deva ser dada preferência à forma canônica e/ou à cortadora em detrimento da copiadora.

O confronto das estratégias se daria fundamentalmente em atividades de reescritura de textos, campo bastante produtivo para a observação e fixação de estruturas regulares, bem como para o exercício da competência comunicativa em geral. No caso dos exemplos acima, algumas particularidades precisam ser consideradas.

Consideremos inicialmente os exemplos (22), (27) e (29), que propomos tomar em conjunto pelo fato de que neles os relativos assumem função não-preposicionada. Na produção desses enunciados, os falantes provavelmente não reconheceram nos relativos introdutores da cláusula adjetiva (**onde**, **que** e **que**, respectivamente) os seus antecedentes ou simplesmente os desconsideraram, daí porque os repetiram numa forma correferente (**lá**, **ela** e **ela**). Além disso, desconsiderando a forma repetida, os dois primeiros exemplos contam ainda com uma inversão sintática: o adjunto adverbial de (22), representado pelo **onde**, assim como o objeto direto de (27), desempenhado pelo **que**, vêm na posição inicial da cláusula, o que se dá pela própria natureza da oração adjetiva, posto que ela é iniciada pelo relativo. Nesse caso, partindo de exercícios de reescritura, ou, em particular, de reestruturação de períodos, o professor poderia mostrar aos alunos essa possibilidade de inversão dos termos na oração, além de levá-los a perceber o valor semântico assumido pelo relativo em cada ocorrência no texto (notar que **onde**, em (22), significa *na faculdade*; **que**, em (27), retoma *uma parte no meio*; e **que**, em (29), remete a *uma amiga minha*). Com isso, eles chegariam a notar a não necessidade, muitas vezes, de empregar a forma correferente e concluiriam que os exemplos (22), (27) e (29) seriam igualmente compreensíveis com a seguinte redação:

(22a) lá na ... na faculdade mesmo ... **onde eu tenho meus amigos e tudo** ... é a UNIPEC

(27a) ... no quadro tem uma parte no meio **que você** ... **você abre** tem ... a parte pra ... pra passar slides ...

(29a) ... tem uma amiga minha **que nunca teve um namorado na vida dela** ...

De forma paralela, o professor trabalharia as relações entre fala e escrita, bem como a questão da variação lingüística. Desse modo, associaria as ocorrências analisadas e suas formas correspondentes às situações reais de emprego, vislumbrando sempre a adequação da forma lingüística ao contexto comunicativo em que ela será usada. Assim procedendo, os alunos podem perceber que há recursos da língua falada que são dispensáveis na escrita, como, por exemplo, a repetição.

Quanto aos exemplos (26) e (28), além do não reconhecimento, por parte dos falantes, do referente dos pronomes relativos, eles têm em comum o fato de o pronome relativo assumir função preposicionada: objeto indireto e adjunto adverbial, respectivamente, termos que, nos exemplos, vieram na posição inicial da oração adjetiva. Nesse caso, se não fosse empregada a forma correferente (**ele**, no primeiro exemplo, e **ali**, no outro) além da posição inicial dos termos (objeto e adjunto), as ocorrências contariam também com o deslocamento da preposição: ela precederia os nomes que a regem (**gostar** e **tirar**). À semelhança do procedimento adotado para os exemplos anteriores, o professor, a partir das atividades de reescritura propostas a seus alunos, levá-los-ia a confrontar as diferentes formas de organização da cláusula adjetiva, encontrando, por exemplo, para os casos acima, as seguintes possibilidades:

(26a) ... então nós tínhamos um professor **de quem nós não gostávamos** ...

(26b) ... então nós tínhamos um professor **que nós não gostávamos** ...

(28a) ... eu procuro na paisagem ... um ponto ... um ponto que eu possa ... um ponto inicial ... **de onde eu vou tirar todo o desenho** ...

(28b) ... eu procuro na paisagem ... um ponto ... um ponto que eu possa ... um ponto inicial ... **onde eu vou tirar todo o desenho** ...

Feito isso, o professor procederia, juntamente com os alunos, ao levantamento das diferenças entre a relativa copiadora e as outras construções (cortadora e canônica). Para o

caso de (26a) e (28a), que exemplificam as relativas canônicas, em relação a (26) e (28), os alunos verificariam as seguintes alterações: ausência do elemento correferente e o deslocamento da preposição para a posição inicial da oração relativa. No caso de (26b) e (28b), eles observariam, além da ausência do termo que reproduz o antecedente do relativo, o "corte" da preposição **de**. Essas constatações, naturalmente, seriam acompanhadas e orientadas pelo professor, que se encarregaria de, paulatinamente, sistematizar o conteúdo gramatical em estudo.

Agindo assim, o professor estará valorizando a realidade lingüística do aluno, uma vez que partirá dela para o aprendizado de outras formas e usos da língua e proporcionará a ele um leque de potencialidades desses usos, adequando-os ao contexto comunicativo. Além disso, essa postura do professor possivelmente teria implicações na produção textual dos alunos (quer oral ou escrita), particularmente no tocante à recorrência às estratégias de relativização.

Vale salientar que não queremos dizer que o estudo das subordinadas adjetivas deva partir das copiadoras, mas unicamente que o professor não se atenha exclusivamente a apresentar o modelo canônico (ou qualquer outro) como a forma única de construção de cláusulas relativas, desprezando as demais possibilidades, como se elas não conseguissem veicular o mesmo conteúdo semântico ou cumprir a mesma função pragmática.

Ainda retomando a importância dessa postura pedagógica do professor de língua portuguesa, que se volta sobremaneira ao processo ensino-aprendizagem, vejamos as palavras de Oliveira; Coelho (2003, p. 93), comentando o papel da revisão textual:

> A proposta de reescritura abre espaço para o lúdico, para o jogo no ensino de língua portuguesa. Ao acrescentar, retirar, deslocar ou transformar porções ou termos da seqüência textual, estão os alunos aprendendo a manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos veiculados pela mesma, desenvolvendo individual e coletivamente sua capacidade de percepção dos artifícios ou recursos de linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade lingüística.

Reconhecemos, assim, o enorme valor que assumem as atividades de revisão textual realizadas pelos alunos, sobretudo em concomitância com o estudo de pontos gramaticais. No caso específico das orações adjetivas, essas atividades ligam-se, principalmente, à reestruturação de períodos por meio da junção de orações.

7. Considerações finais

Com este trabalho, procuramos investigar, à luz da fundamentação teórica funcionalista, as estratégias de organização da cláusula adjetiva, com destaque para a do tipo copiadora, bem como os mecanismos sintáticos, semânticos e discursivos envolvidos no processo de construção relativa.

Através de nossa análise, constatamos que a cláusula relativa copiadora configura-se como uma estrutura regular, marcada (parcialmente) em oposição ao caráter não-marcado da correspondente padrão, e que responde a uma necessidade discursiva: a expressividade. Além disso, detectamos que essa estratégia é recorrente a quaisquer falantes de nossa língua, independentemente de seu grau de escolaridade.

Verificamos ainda que a recorrência às relativas copiadoras independe da categoria prototípica da oração adjetiva (restritiva ou explicativa) ou da função sintática assumida pelos elementos que as encabeçam (os pronomes relativos): elas ocorreram com o relativo na função de sujeito, sobretudo, e nas de complemento verbal e adjunto adverbial. Por outro lado, considerando as modalidades falada e escrita, percebemos que a recorrência às copiadoras se dá maciçamente no primeiro caso, uma vez que normalmente envolve menor grau de formalidade, daí a concepção que temos de língua como uma estrutura maleável, por estar sujeita a pressões de uso. Nesse sentido, a variação lingüística constitui campo de estudo extremamente produtivo.

Outra constatação nossa refere-se ao fato de que o emprego das relativas copiadoras remonta a, pelo menos, dois séculos (cf. TARALLO, 1983 e 1985). Além disso, apesar das poucas ocorrências que encontramos no *corpus* analisado, a observação

assistemática do uso das estratégias de relativização na prática comunicativa espontânea nos fornece uma grande quantidade de exemplos de emprego da relativa copiadora, principalmente nos casos em que o pronome relativo que introduz a adjetiva assume função preposicionada (objeto indireto, complemento nominal, adjunto adverbial). Desse modo, tais aspectos levam-nos a aludir ao processo de gramaticalização, já que essa estratégia, embora não tenha apresentado um alto índice percentual de ocorrências nas pesquisas realizadas, pelo menos manteve-se estável em termos de uso por um longo período.

Entendendo, assim, que o modelo da oração adjetiva que repete o elemento antecedente do relativo representa uma opção de elaboração da cláusula relativa, acreditamos poder este trabalho contribuir ao ensino-aprendizagem de sintaxe do período composto em língua portuguesa, ao menos permitindo ao professor da língua materna adotar uma postura mais flexível quanto às possibilidades de redigir orações, sobretudo as adjetivas, e, por conseguinte, fazendo-o libertar-se um pouco das rígidas prescrições da gramática normativa. Isso não significa, contudo, que negamos o legado do ensino normativo ou do estudo prescritivo de nossa língua, mas unicamente que pretendemos contribuir para um ensino produtivo do português.

Por fim, acreditamos, também, que o que fizemos neste trabalho não encerra a questão das orações relativas. Outros aspectos ainda há que merecem ser investigados. No tocante às adjetivas copiadoras, parece-nos ainda incerto se essa forma de organização está realmente se gramaticalizando. Além disso, a identificação de um número menor de representação dessas orações na primeira metade de dois séculos consecutivos em oposição à outra metade desses mesmos séculos caracterizaria uma constante? São questões que precisam ser discutidas, talvez em estudos da natureza deste, a fim de que se perpetue não apenas a investigação científica bem como a procura pelo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Referências

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 36 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

BISPO, E. B. *Relativa copiadora*: uso, regularização e ensino. Natal, 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CUNHA, C. F. da.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUBOIS, S.; VOTRE, S. *Análise modular e princípios subjacentes do funcionalismo lingüístico*: à procura da essência da linguagem. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. Mimeo.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

_____. (Org.). *Procedimentos discursivos na fala de Natal*: uma abordagem funcionalista. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. Análise funcionalista de procedimentos discursivos. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.). *Lingüística e educação*: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; VOTRE, S. J. A lingüística funcional no contexto da lingüística aplicada. In: PASSEGGI, L. (Org.). *Abordagens em lingüística aplicada*. Natal: EDUFRN, 1998.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; MARTELOTTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de. (Orgs.). *Lingüística funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIVÓN, T. *Syntax*: a functional-typological introduction. v. 2. Amsterdam: John Benjamins, 1990.

______. *Syntax*. v. 1 e 2. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Gramaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KATO, M. A. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Orgs.). *Português brasileiro*: uma viagem diacrônica. Campinas: UNICAMP, 1996.

KENEDY, E. *Articulação entre cláusulas* – uma abordagem

funcional das relativas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Mimeo.
MARTELOTTA, M. E. *et al*. *Gramaticalização no português do Brasil*: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
OLIVEIRA, M. R. de. *Estratégias discursivas e gramaticais do uso da adjetiva*. Niterói: UFF, 2002. Mimeo.
_____. Orações adjetivas: uma abordagem funcional. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.). *Lingüística e educação*: gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001.
OLIVEIRA, M. R. de.; COELHO, V. W. Lingüística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, M. A., MARTELOTTA, M. E.; OLIVEIRA, M. R. de. (Orgs.). *Lingüística functional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.
ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 32 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
SACCONI, L. A. *Nossa gramática*: teoria e prática. 25 ed. Atual Editora: São Paulo, 1999.
TARALLO, F. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. University of Pennsylvania, Ph. D. dissertation, 1983.
_____. The filling of the gap: pro-dop rules in Brazilian Portuguese. In: KING, L.; MAHLEY, C. A. (Eds.). *Selected Papers from the XIII Linguistic Symposium on Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
_____. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Orgs.). *Português brasileiro*: uma viagem diacrônica. Cap. II. Campinas: UNICAMP, 1996.
TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.